Didactica Pro...

REVISTĂ DE TEORIE ŞI PRACTICĂ EDUCAŢIONALĂ

ISSN 1810-6455

Cercetarea pedagogică

Cadrul didactic – un cercetător ştiinţific al activităţii educaţionale personale
pag. 2
Școala a fost mijlocul cel mai important de transmitere a cunoştinţelor de la o generaţie la alta în toate timpurile...

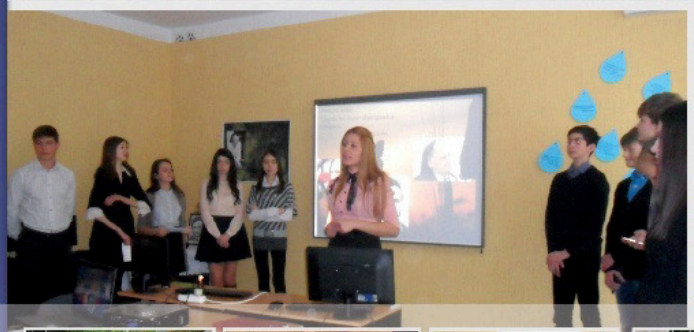
Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin implementarea cercetării-acţiune
pag. 4
Reformele actuale, care se realizează atît la nivel de sistem educaţional, cît şi la nivel instituţional, au declanşat, în mod firesc, transformări importante şi în sistemul de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice...

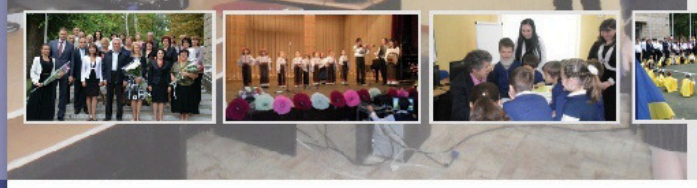
Interviul *focus grup* în cercetarea pedagogică
pag. 23
Alături de alte metode de cercetare preluate din sociologie în domeniul ştiinţelor educaţiei, ancheta, realizată prin chestionar sau interviu...

Elemente de sursologie în didactica istorică preuniversitară
pag. 40
În anii din urmă, am avut ocazia ţinerii unor prelegeri de introducere în ştiinţele istorice speciale în faţa profesorilor din învăţămîntul secundar...

NR. 2 (84) APRILIE 2014

Liceul de Limbi Moderne şi Management





Atestat documentar din anul 1996, **Liceul de Limbi Moderne şi Management** are o istorie bogată: generaţii de elevi au pătruns aici în tainele cunoaşterii, s-au format şi s-au desăvîrşit ca oameni şi profesionişti.

Liceul de Limbi Moderne şi Management este o instituţie privată, recunoscută pentru un proces educaţional de înaltă ţinută, care oferă condiţii optime pentru instruirea şi dezvoltarea elevilor graţie abnegaţiei, efortului şi dăruirii părinţilor şi profesorilor.

LLMM este o unitate de învăţămînt puternică şi prestigioasă, cu o vocaţie europeană şi o unicitate care îl defineşte şi pe plan naţional: studiul intensiv al limbii engleze, al limbii franceze şi al celei germane, la nivel primar, gimnazial şi liceal. Limbile moderne menţionate, curriculumul specific, posibilitatea de a obţine atestate lingvistice şi tradiţionale, programele europene, calitatea activităţilor extracurriculare şi extraşcolare (ansamblul vocal, cerc de artă dramatică, club de dezbateri, activităţi sportive, cerc de dans şi de şah ş.a.), performanţele elevilor, ambianţa intelectuală şi creatoare deosebită sînt doar cîteva aspecte care recomandă instituţia drept o organizaţie internaţională complexă şi modernă, cu oportunităţi de educaţie şi instruire la standarde europene.

Promovarea performanţei constituie un credo pentru instituţie, aceasta asigurîndu-le elevilor posibilitatea de a învăţa valorificîndu-şi aptitudinile, dezvoltîndu-şi gîndirea critică şi spiritul pragmatic.

Clasele cu un număr mic de elevi, dotările corespunzătoare standardelor şi normativelor în vigoare, climatul intern stimulativ, atît pentru elevi, cît şi pentru profesori, sensibil la nevoile actuale, utilizarea metodelor specifice învăţămîntului centrat pe elev, a noilor tehnologii informaţionale – toate acestea urmăresc sporirea eficienţei şi eficacităţii învăţării.

Instituţia dispune de: cabinete pentru clasele primare; laboratoare de chimie, fizică şi biologie; săli de clasă (limba şi literatura română, limbi străine, istorie, matematică etc.) bine echipate; bibliotecă, teren de sport, cantină, bufet, cabinet medical, sală de festivităţi.

Corpul didactic şi elevii optează pentru un învăţămînt modern, de calitate, flexibil şi deschis, adecvat unei societăţi democratice.

Planul de şcolarizare adaptat nevoilor comunităţii, strategiile didactice inovative, accentuat pe nevoile de dezvoltare ale elevilor, resursele mereu îmbunătăţite, promovarea valorilor civice şi personale, deschiderea spre colaborări internaţionale conferă liceului certitudinea unei culturi a învăţării, vizibilitate şi prestigiu în societate.

Date de contact:

or. Chişinău, str. Petru Rareş, 39 Tel.: (+373 22) 29 41 18 Fax.: (+373 22) 29 40 71
e-mail: llmm.md@gmail.com www.llmm.md

Didactica Pro...

Revistă de teorie şi practică educaţională
a Centrului Educaţional PRO DIDACTICA
Nr. 2 (84), 2014

Colegiul de redacţie:
Gabriel ALBU (România)
Silvia BARBAROV
Svetlana BELEAEVA
Nina BERNAZ
Rima BEZEDE
Viorica BOLOCAN
Paul CLARKE (Marea Britanie)
Olga COSOVAN
Alexandru CRIŞAN (România)
Constantin CUCOŞ (România)
Otilia DANDARA
Ion DEDIU
Gheorghe DUCA
Viorica GORAŞ-POSTICĂ
Vladimir GUŢU
Kurt MEREDITH (SUA)
Liliana NICOLAESCU-ONOFREI
Vlad PÂSLARU
Carolina PLATON
Igor POVAR
Nicolae PRODAN
Emil STAN (România)

Echipa redacţională:
Redactor-şef:
Mariana VATAMANU-CIOCANU
Redactor:
Dan BOGDEA
Tehnoredactare şi design grafic:
Nicolae SUSANU

Prepress: Centrul Educaţional PRO DIDACTICA
Tipar: Casa editorial-poligrafică "Bons Offices"
S.R.L., mun. Chişinău
Tiraj: 1000 ex.

Articolele publicate nu angajează în nici un fel
instituţiile de care aparţin autorii, tot aşa cum nu
reflectă poziţia finanţatorilor.

Adresa redacţiei:
str. Armenească, 13, mun. Chişinău
MD-2012, Republica Moldova
tel: (022)542976, fax: 544199
E-mail: didacticapro@prodidactica.md
www.prodidactica.md/revista
ISSN 1810-6455

© Copyright Centrul Educaţional
PRO DIDACTICA

CUPRINS

EX CATHEDRA

Ion BOTGROS
Cadrul didactic – un cercetător ştiinţific al activităţii educaţionale personale (The teacher – a researcher of personal educational activity) 2
Rima BEZEDE
Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin implementarea cercetării-acţiune (Professional development of teachers through the research-action implementation) 4
Lia SCLIFOS
Cercetările acţionale – o oportunitate pentru a face faţă noilor provocări în educaţie (Action researches – an opportunity for facing new challenges in education) 8
Larisa CUZNEŢOV
Unele repere metodologice privind cercetarea psihopedagogică a familiei (Some methodological guidelines regarding to psycho-pedagogical family research) 13
Ludmila PELEVANIUC
Modelul pedagogic de formare a culturii manageriale în cadrul instituţiilor preşcolare (Pedagogical model of formation of managerial culture in educational pre-school institutions) 18

CUVÎNT. LIMBĂ. COMUNICARE

Tatiana CARTALEANU
Interviul *focus grup* în cercetarea pedagogică (The *Focus Group* Interview in Pedagogical Research) 23
Viorela GUCEAC
Valorizarea ascultării active la elevii de vîrstă şcolară mică în contextul dezvoltării unei comunicări eficiente (Valuing active listening to early age pupils in the development of effective communication) 27

DOCENDO DISCIMUS

Larisa SADOVEI
Rezultatele ştiinţifice ale cercetării: construcţie teoretică şi reflecţie practică (The scientific results of the research: theoretical construction and practical reflection) 33
Ecaterina MOGA, Aliona EVTODIEV
Personalitatea pedagogului şi dimensiunea moral-spirituală în praxisul educaţional (Teacher personality and moral-spiritual dimension in educational praxis) 37

EXERCITO, ERGO SUM

Silviu ANDRIEŞ-TABAC
Elemente de sursologie în didactica istorică preuniversitară (The elements of source criticism in historical pre-university didactics) 40
Ludmila FRANŢUZAN, Lilia ZOTA
Dimensiuni metodologice de formare a competenţei de investigare ştiinţifică la elevi (Methodological dimensions of forming scientific investigation competence at pupils) 45
Tatiana RUSULEAC
Aspecte teoretico-practice de utilizare a metodei investigaţiei la matematică în clasele primare (Theoretical and practical aspects of using the method of investigation in mathematics in primary school) 49
Liuba OBADĂ
Formarea competenţelor profesionale prin metoda *Proiectul* la disciplina *Proiectarea şi crearea paginilor Web* (Forming the professional competences through *Project* method at *Design and creation of Web* pages discipline) 52

DICŢIONAR

Sorin CRISTEA
Cercetarea pedagogică (Pedagogical research) 56

Cadrul didactic – un cercetător ştiinţific al activităţii educaţionale personale

Ion **BOTGROS**
dr., conf. univ., Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Rezumat: *În acest articol se analizează valoarea profesională a cadrului didactic ca cercetător ştiinţific al activităţilor instructiv-educative personale. Profesorul este un autentic cercetător al demersurilor didactice, care identifică dificultăţile educaţionale apărute, propune modalităţi de depăşire a acestora şi implementează propriile inovaţii la nivelul clasei de elevi. Se menţionează importanţa competenţei de investigare, care contribuie la elaborarea unor soluţii optime pentru problemele pe care le scoate la iveală procesul educaţional, în conformitate cu exigenţele personale ale profesorului şi elevului. Succesul profesional al cadrului didactic presupune o cercetare pedagogică critică, orientată în sensul eficientizării procesului educaţional.*

Abstract: *This article examines the professional value of a teacher as a scientific researcher of his own teaching activities. The teacher is a true student of the teaching process that identifies educational difficulties which arise, proposes ways to overcome and implement his own innovations in the classroom. It mentions the importance of investigative competence that contributes to the development of optimal solutions on problems educational process unearth and the issues come under the personal requirements of the teacher and the student. Teacher's professional success requires a critical pedagogical research, oriented in the efficiency of educational process.*

Keywords: *teacher performance, investigative competence, personal development, metacognition.*

Şcoala a fost mijlocul cel mai important de transmitere a cunoştinţelor de la o generaţie la alta în toate timpurile. Acest lucru este valabil şi astăzi, în societatea bazată pe cunoaştere, al cărei progres depinde şi mai mult de potenţialul şcolii, de aici şi rolul important al educaţiei.

Cu regret, şcoala este văzută doar ca un instrument de transmitere tinerei generaţii a unei mari cantităţi de cunoştinţe. Dar cunoştinţele nu trebuie privite ca ceva abstract, izolat de context, ele trebuie să servească vieţii personale şi sociale. În acest sens, instituţia de învăţământ are misiunea să le formeze tinerilor calităţile şi capacităţile care prezintă o plusvaloare ce contribuie la bunăstarea tuturor. Aceasta nu înseamnă că societatea trebuie să devină o comunitate de indivizi standardizaţi, fără originalitate şi scopuri personale, fără posibilităţi de dezvoltare. Dimpotrivă, ţinta trebuie să fie educarea unor personalităţi caracterizate prin acţiune şi gîndire independentă, care văd menirea supremă a vieţii lor în dezvoltarea societăţii.

Cum putem atinge acest ideal? Drumul spre formarea personalităţii nu poate fi însoţit numai de vorbe înflăcărate, el presupune muncă şi perseverenţă. În spatele oricărei realizări stă *motivaţia:* pe aceasta se bazează profesorul şi, graţie activităţii, o întăreşte şi o alimentează. Anume la capitolul dat întîlnim mari dificultăţi, motivaţia avînd o importanţă crucială pentru succesul demersului educaţional.

Cel mai simplu model al situaţiei pedagogice implică trei componente: *cunoaşterea*, *profesorul* şi *elevul*. În context didactic, acest model evidenţiază prioritar relaţia între doi subiecţi – *profesor* şi *elev*, pe cînd *cunoaşterea*

rămîne în interioritatea fiecăruia. Conceptul de *cunoaştere* „se referă la interacţiunea dintre profesor şi elev, în care se asigură cea mai înaltă formă de reflectare a realităţii" [1]. Cunoaşterea obiectivă este una dintre cele mai înalte valori de care este capabil omul. Dezvoltarea acesteia, atît la profesori, cît şi la elevi, ocupă locul central în sistemul ştiinţelor educaţiei.

În continuare, ne vom referi la postura cadrului didactic de cercetător al activităţilor didactice personale. În sens larg, cercetarea pedagogică este abordată ca un sistem de acţiuni, ca un proces îndelungat, ca o strategie, ca un scop de realizat, ca un nivel formativ de atins sau ca mijloc de perfecţionare etc. [6]. Spre deosebire de alte domenii, aceasta are cîteva caracteristici distincte:

- urmăreşte cunoaşterea în educaţie în colaborare cu alte ştiinţe;
- studiază procesul de formare a competenţelor, analizate în dinamica lor sub aspectul progreselor înregistrate de o persoană;
- este o acţiune de sistem, care porneşte de la o problemă ce trebuie rezolvată teoretic şi practic.

O cercetare pedagogică demarează atunci cînd în faţa individului apare *o problemă,* fie teoretică, fie practică, care se cere a fi soluționată într-un mod sistemic pînă la formularea unor concluzii. Orice cercetare pedagogică, în linii mari, se efectuează în trei etape: *organizare, desfăşurare* şi *finisare* [6; 2].

I. ***Etapa organizare*** începe cu alegerea temei, definirea ipotezei şi a obiectivelor de realizat. Această etapă se derulează după o schemă generală, caracteristică unei cercetări ştiinţifice: *tema-obiectul-scopul-ipoteza-obiectivele.*

II. ***Etapa desfăşurare*** poate fi reprezentată în următoarea succesiune de activităţi: selectarea/determinarea metodelor necesare pentru rezolvarea problemei – realizarea obiectivelor stabilite – formularea unor concluzii prealabile.

III. ***Etapa finisare*** include descrierea rezultatelor/produselor obţinute, interpretarea lor în conformitate cu ideile teoretice şi datele experimentale obţinute etc. şi elaborarea unui raport (o teză ştiinţifică; o lucrare de licenţă, de masterat sau metodică etc.).

Despre cercetarea pedagogică se poate polemiza într-un cîmp de semnificaţii foarte larg: de la cercetările pedagogice fundamentale, în baza cărora se concep noi teorii/strategii de dezvoltare a sistemului educaţional, pînă la cercetări de „orizont mai îngust", cum ar fi activitatea didactică zilnică. Din aceste considerente, profesorul este un cercetător permanent la clasă, care monitorizează atît derularea eficientă a procesului de formare a personalităţii elevului, cît şi schimbările ce ţin de propria personalitate.

Competenţa de investigare este una dintre competenţele profesionale ale cadrului didactic, care urmăreşte, prioritar, optimizarea procesului educaţional. Activitatea profesorului poate fi considerată o microcercetare pedagogică, deoarece realizarea unui proiect didactic al lecţiei parcurge toate etapele unei cercetări pedagogice:

I. ***Etapa organizare*** – elaborarea proiectului didactic al lecţiei: determinarea temei, precizarea problemei, definirea obiectivelor;

II. ***Etapa desfăşurare*** – reprezintă scenariul lecţiei, care cuprinde realizarea obiectivelor stabilite prin activităţi de formare a elevilor, utilizînd metode, procedee, materiale didactice adecvate;

III. ***Etapa finisare*** – include evaluarea activităţilor desfăşurate în cadrul lecţiei în vederea determinării eficienţei acestora în formarea personalităţii elevului.

Competenţa de investigare (numită şi competenţa de cercetare ştiinţifică în domeniul didacticii), în cazul dat, contribuie la elaborarea de soluţii la problemele pe care le scoate la iveală procesul educaţional, ţinînd cont de exigenţele personale ale profesorului şi ale elevului. Valorificarea competenţei de investigare sau, altfel spus, iniţierea unei cercetări pedagogice privind activitatea didactică proprie necesită o organizare riguroasă, bine planificată, condusă de principiile cunoaşterii ştiinţifice, de principiile pedagogice şi psihologice ale cunoaşterii. Această investigaţie trebuie să dispună de o anumită flexibilitate, deoarece pe parcurs ea poate fi modificată, în funcţie de diferite variabile (vîrsta elevilor, capacităţile cognitive personale, materia de studiu utilizată, competenţele necesar a fi formate etc.). În acest sens, Galileo Galilei menţiona că un bun cercetător trebuie să deţină trei calităţi: să fie „un generator de idei, un erudit şi un bun critic".

Competenţa de investigare ştiinţifică a propriei activităţi ţine de *metacogniţie* sau de *cunoaşterea despre cunoaştere,* pe care cadrul didactic o deţine şi se referă la funcţionalitatea şi eficienţa propriei cogniţii, la procesele care dirijează activităţile cognitive în procesul executării lor. Aspectul fundamental al metacogniţiei este autocunoaşterea, adică o mai bună cunoaştere de sine, a propriilor calităţi forte şi slabe, pentru a deveni mai flexibil în antrenarea potenţialului intelectual în activităţile/strategiile didactice utilizate în diverse condiţii educaţionale.

În cadrul unei lecţii, profesorul realizează, în acelaşi timp, atît activităţi de formare a personalităţii elevului – prin *învăţare*, cît şi de dezvoltare a propriilor competenţe profesionale – prin *predare*. Elaborarea unui proiect didactic al lecţiei este o activitate de planificare a unei microcercetări pedagogice, al cărei scop variază în funcţie de problema lecţiei. Conştientizarea acestui fapt de către profesor îl conduce spre o cercetare metacognitivă – activitate pedagogică superioară, care poate fi şi o adaptare la propriul spirit. Pedagogul trebuie să resimtă nevoia de a da sens demersurilor personale în procesul

educaţional atît la moment, cît şi în perspectivă.

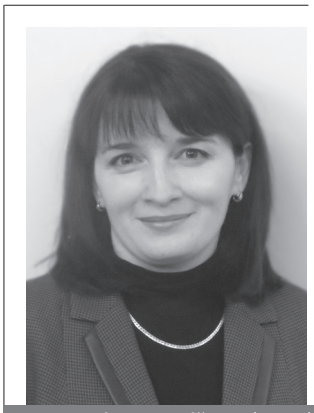
Considerăm binevenit a invoca concepţia lui Vygotsky despre *zona proximei dezvoltări,* care exprimă distanţa dintre două niveluri de dezvoltare: *actual* şi *potenţial*. Vygotsky demonstrează că nivelul actual măsoară evoluţia trecută, în timp ce zona proximei dezvoltări măsoară potenţialul evoluţiei. Existenţa acestei zone se fundamenetează pe două axiome: *posibilitatea dezvoltării* şi *necesitatea medierii socioculturale*. Zona proximei dezvoltări este relevantă nu numai pentru dinamica evoluţiei intelectuale a elevului ca reuşită a procesului de învăţare, ci şi pentru autodezvoltarea potenţialului intelectual al profesorului [Apud. 3].

Astfel, autoconştientizarea potenţialului intelectual şi profesional, a creşterii pe plan cognitiv, a acţiunilor ce l-au determinat să progreseze şi a celor ce l-au împiedicat să o facă constituie competenţe metacognitive necesare cadrului didactic pentru reuşita personală, fiind, totodată, şi caracteristicile unui cercetător ştiinţific. Conştientizarea propriei dezvoltări îl determină să creeze şi să investigheze; să îşi verifice în permanenţă convingerile, atitudinile şi comportamentul. Doar reflectînd asupra activităţii, ne referim aici la o reflecţie profesională personală, putem asigura precondiţii pentru succesul în cariera didactică. Demnitatea profesională constă în ceea ce face din sine profesorul ca profesor, iar împlinirea de sine influenţează substanţial calitatea procesului educaţional.

Formarea personalităţii elevului, atingerea idealului educaţional ţin de responsabilitatea cadrului didactic, care, pentru a-şi desăvîrşi competenţa profesională, trebuie să fie şi un bun cercetător ştiinţific al propriei activităţi la clasă.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bocoş M. Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist. Piteşti: Paralela 45, 2008.
2. Enachescu C. Tratat de teoria cercetării ştiinţifice. Iaşi: Polirom, 2007.
3. Minder M. Didactica funcţională: obiective, strategii, evaluare. Chişinău: Cartier, 2003.
4. Neacşu I., Botgros I., Bursuc O. Metodologia predării şi învăţării fizicii. Chişinău: Cartier educaţional, 2001.
5. Orţan Fl. De la pedagogie la ştiinţele educaţiei. Bucureşti: EDP, 2007.
6. Patraşcu D., Patraşcu L., Mocrac A. Metodologia cercetării şi creativităţii. Chişinău: Ştiinţa, 2003.



Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice prin implementarea cercetării-acțiune

Rima **BEZEDE**

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova
preşedinte, C.E. PRO DIDACTICA

Rezumat: *Articolul se referă la conceptul de* cercetare-acţiune*, abordat ca oportunitate importantă pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, pentru îmbunătăţirea activităţii la clasă şi pentru o mai bună funcţionare a şcolii. Profesorii-lideri sînt implicaţi într-un demers de cercetare, identificînd şi prioritîzînd probleme din contexte educative concrete.* Cercetarea-acţiune *presupune parcurgerea mai multor etape. După analiza situaţiilor, se colectează şi se procesează date, apoi se propun şi se testează cele mai potrivite căi de soluţionare a problemelor identificate. Rezultatele obţinute sînt diseminate, oferind comunităţii pedagogice şansa de a realiza un schimb dirijat de practici de succes, de a-şi perfecţiona, prin colaborare, cunoştinţele profesionale.*

Abstract: *The article refers to concept and approach of the action research activity as an opportunity for professional development of teachers, for improving classroom activity and for better functioning of the school. Teachers leaders are involved in an action research program; they identify and prioritize issues of concrete educational contexts. This research involves several steps. After analyzing the situations they collect and process data, and then they propose and test the most appropriate solutions for the problems initially identified. Action research results are disseminated and provide educational opportunities for teaching community to exchange the best practices, and to build together professional knowledge.*

Keywords: *action research activity, reflect-in-action, reflective practitioner, professional development, educational partnership.*

Reformele actuale, care se realizează atît la nivel de sistem educaţional, cît şi la nivel instituţional, au declanşat, în mod firesc, transformări importante şi în sistemul de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice. Aceste

transformări ţin de abordarea conceptuală, de metodologie, de conţinuturi şi finalităţi, determinînd anumite schimbări de accent privind ansamblul competenţelor profesionale ale cadrelor didactice necesare pentru o integrare socioprofesională de succes. În baza studiilor realizate la scară naţională şi internaţională (J. Dewey, K. Lewin, E. Calhoun, A. C. Miller, D. Frost), putem conchide că, pentru o prestaţie adecvată, este esenţial ca profesorul să posede nu doar competenţe ce vizează achiziţionarea şi prelucrarea informaţiei, prin utilizarea tehnologiilor informaţionale, ci şi abilităţi de identificare şi soluţionare a problemelor în situaţii educative concrete, de luare a deciziilor şi de cercetare, care ar asigura dezvoltarea competenţei de investigare şi, implicit, îmbunătăţirea activităţii la clasă.

Cadrul didactic, asemeni reprezentanţilor altor profesii, este încadrat în luarea deciziilor independente şi colective, în determinarea aspectelor problematice ale activităţii, în depăşirea obstacolelor ce ţin de proces, relaţii şi rezultat, atît în clasa de elevi, cît şi la nivel de şcoală. El este promotorul schimbărilor, contribuind la o bună funcţionare a instituţiei de învăţămînt [3, p. 63].

Este evident faptul că nu ne dorim să formăm cadre didactice care gîndesc şi acţionează prin analogii şi stereotipuri, care se conduc de documente normative fără a ţine cont de contextul social şi aspectele relaţionale, ci profesori care posedă competenţe, au un comportament activ de cercetare, identifică şi rezolvă probleme autentice, reflectează asupra acţiunilor realizate. Doar în aşa mod ei îşi pot construi un fundament solid pentru împlinire personală şi profesională. În vederea atingerii acestui scop, profesorii au nevoie să obţină un produs final (practici îmbunătăţite) prin acţiuni de cercetare, orientate spre optimizarea relaţiilor cu cei din jur şi spre un impact pozitiv la nivel de clasă, şcoală, comunitate.

Astfel, pentru realizarea misiunii sale, cadrul didactic trebuie să fie format ca practician reflexiv, capabil să îşi analizeze demersul didactic, să aplice soluţiile de ameliorare descoperite şi să comunice rezultatele colegilor de breaslă. Referindu-se la practica reflexivă în educaţie, John Dewey, în lucrarea *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process* (1933), consolidează ideea cadrului didactic reflexiv, distingînd între *acţiunea reflexivă* şi *acţiunea rutinieră*. Prima presupune responsabilitate, intuiţie şi pasiune, cea de-a doua este determinată, în principal, de impulsuri, tradiţie şi autoritate. J. Dewey mai subliniază că, pentru a obţine o educaţie de calitate, profesorii nu ar trebui să se limiteze la imitarea tehnicilor care au funcţionat în trecut, ci, mai degrabă, să înţeleagă principiile din spatele acestor tehnici. Atunci cînd se reflectează mai mult, creşte şi calitatea procesului de predare-învăţare.

Importanţa reflecţiei în educaţie a fost studiată şi de Donald Schon, care, în lucrarea *The reflective practitioner – how professionals think în action,* subliniază faptul că profesioniştii autentici, indiferent de domeniu, sînt practicieni reflexivi. Această afirmaţie a fost făcută în baza unei cercetări de durată, focusată pe analiza modalităţilor de gîndire în cazul unor acţiuni şi a tipurilor de reflecţie. De asemenea, Schon propune o celebră formulă, bază a mai multor analize şi dezvoltări personale şi instituţionale: *reflecţie în acţiune* versus *reflecţie asupra acţiunii*. Autorul argumentează că adevăraţii profesionişti gîndesc în timp ce acţionează şi acţionează pe baza a ceea ce gîndesc *(reflect-in-action)*.

În activitatea didactică curentă, profesorul nu este doar un simplu practician, ci unul reflexiv, care analizează critic procesul de predare şi învăţare; identifică problemele legate de acesta, de relaţiile cu elevii şi de rezultatele academice, încercînd, prin metode cunoscute, dar şi originale, să depăşească obstacolele apărute, contribuind la realizarea eficientă a demersului pedagogic. Astfel, cadrul didactic desfăşoară activităţi cu elemente de cercetare, pornind de la stabilirea problemei şi finalizînd cu împărtăşirea rezultatelor obţinute în vederea optimizării muncii sale.

Conceptul de *cercetare-acţiune* în domeniul educaţiei a fost studiat pe larg, în special în Marea Britanie, SUA, Canada şi Australia, acordîndu-i-se o importanţă sporită graţie faptului că acest tip de investigaţie evidenţiază rolul profesorilor ca agenţi ai schimbării, iniţiatori ai proceselor de ameliorare şcolară şi sursă principală a reformelor (Pine, 2009). Kurt Lewin, unul dintre fondatorii conceptului, afirmă că o investigaţie al cărei scop este doar producerea de cărţi, fără influenţarea imediată a realităţii, este inadecvată. Astfel, autorul promovează acest concept în rîndul comunităţii academice, subliniind acţiunea sa concretă şi influenţa directă asupra obiectului studiat. Iniţial, cercetarea-acţiune a fost aplicată ca o tehnică de animare socială, în care metodologia cercetării experimentale clasice este orientată de anumite obiective specifice, particulare, de schimbare şi ameliorare.

În domeniul educaţional, *cercetarea-acţiune* a fost introdusa în anii ’30 ai secolului trecut, iniţiativa avînd ca obiectiv implicarea savanţilor, dar şi a profesorilor-practicieni în efectuarea unui studiu într-un context şcolar determinat. În sens larg, aceasta se referă la o investigaţie reflexivă asupra derulării procesului instructiv-educativ la nivelul clasei de elevi.

În baza analizei numeroaselor surse bibliografice, *cercetarea-acţiune* reprezintă:

- o formă de cercetare concepută pentru a fi utilizată de către cadrele didactice în încercarea de a rezolva probleme şi de a-şi perfecţiona practicile profesionale. Demersul implică observaţii sistematice şi colectarea datelor, care pot fi apoi utilizate în procesul de reflecţie, de luare a deci-

ziilor, precum şi în dezvoltarea unor strategii mai eficiente de predare şi de management al clasei (Parsons şi Brown, 2002);
- o modalitate de a studia ceea ce se întîmplă în şcoală, ca fundament pentru luarea deciziilor de îmbunătăţire a activităţii acesteia (E. Calhoun);
- o parte componentă a activităţii didactice. Profesorii observă continuu elevii, colectează date, perfecţionează procesul de învăţare şi mediul din clasă/şcoală prin schimbarea practicilor aplicate. Cercetarea-acţiune oferă un cadru care ghidează energiile cadrelor didactice spre o conştientizare a faptului *de ce, cînd,* şi *cum* elevii devin mai performanţi (A. C. Miller).

Astfel, *cercetarea-acţiune* poate fi definită ca un ansamblu de metodologii de investigare, care promovează atît acţiunea, cît şi cercetarea în egală măsura şi în acelaşi timp.

Referindu-ne la statutul cadrului didactic şi contextul în care acesta îşi desfăşoară activitatea, *cercetarea-acţiune* poate fi organizată fără prea multe obstacole, or, profesorii au, în acest sens, o libertate şi o autonomie destul de mare: ei îi observă mereu pe elevi, adună şi procesează datele cu privire la rezultatele activităţii şi îşi îmbunătăţesc practica în funcţie de provocările profesionale. Implementarea unei astfel de cercetări necesită respectarea unui algoritm orientat spre soluţionarea problemelor stringente.

C. Ulrish [4, p. 76] propune următoarele etape ale *cercetării-acţiune*: 1) identificarea, analiza şi formularea unei probleme critice ce ţine de o situaţie educativă specifică; 2) negocierea preliminară între grupurile interesate – cadre didactice, cercetători, directori de şcoli, inspectori etc., care se soldează cu luarea deciziei referitoare la implementarea unui proiect în care să fie stabilite probleme şi identificate soluţii la ele; 3) studierea literaturii de specialitate pentru documentare teoretică, pentru identificarea (prin analiză comparativă) a unor soluţii la probleme asemănătoare, sugerate de către alţi cercetători şi practicieni; 4) revizuirea proiectului iniţial; 5) selectarea procedurilor de cercetare şi de acţiune: administrarea proiectului; fixarea rolurilor şi a responsabilităţilor participanţilor; alegerea materialelor, a metodelor de predare-învăţare; alocarea resurselor şi delegarea sarcinilor etc.; 6) stabilirea procedurilor de evaluare ce vor fi folosite continuu; 7) implementarea proiectului propriu-zis, determinîndu-se perioadele, condiţiile şi metodele de colectare a datelor (întîlniri periodice, jurnale reflexive, rapoarte de autoevaluare şi de evaluări în grup etc.), monitorizarea activităţilor şi a realizării sarcinilor, asigurarea comunicării sistematice cu grupul de cercetători, procesarea şi analiza datelor; 8) interpretarea datelor, evaluarea întregului proiect de *cercetare-acţiune*. În raportul final vor fi menţionate principalele reuşite, recomandările, modalităţile de diseminare a rezultatelor, precum şi viitoarele direcţii de acţiune. Un model similar, care presupune aceeaşi logică a paşilor, a fost prezentat în cadrul unei conferinţe de ştiinţe ale educaţiei (Universitatea din Lille, Franţa, coord. M.-R. Verspieren), acesta incluzînd cinci faze ale *cercetării-acţiune*: I) de negociere a cererii: se definesc spaţiile cercetării, acţiunea, locul şi rolul fiecărui participant; II) pregătitoare: se identifică problemele stringente, se formează echipa de cercetare, se încearcă stabilirea unui consens de idei; III) de intervenţie propriu-zisă; IV) de reorganizare: acţiunile sînt revizuite şi ajustate în funcţie de ceea ce s-a realizat pînă la momentul respectiv şi de scopurile urmărite; V) de evaluare a durabilităţii şi transferării rezultatelor.

În context educaţional, *cercetarea-acţiune* poate fi abordată din mai multe perspective, oferind şi rezultate cu impact de nivel diferit: iniţiată şi efectuată la nivel de: clasă, grup de clase şi şcoală. E. Calhoun [5, pp.62-65] propune următoarea reprezentare a acestor abordări:

	Profesorul cercetător	**Cercetare participativă**	**Cercetare la nivel de instituţie şcolară**
Schimbări aşteptate	Schimbări la nivel de clasă de elevi	Schimbări într-una sau în mai multe clase paralele sau cu profiluri asemănătoare	Îmbunătăţirea activităţii şcolii; accentul pus pe o arie curriculară de interes comun
Persoane/ Grupuri interesate	Profesorul	Doi sau mai mulţi profesori	Întreaga şcoală
Impact	Experienţa se poate extinde dincolo de clasă	Iniţierea unor noi parteneriate ale profesorilor	Potenţial mare pentru restructurări şi schimbări în cadrul şcolii

Ţinînd cont de caracteristicile esenţiale ale *cercetării-acţiune* – caracterul participativ, impulsul democratic, contribuţia simultană la progresul ştiinţelor umanistice şi la schimbarea socială (K. Lewin), impactul acesteia este cu atît mai mare cu cît aria de investigare este mai largă şi componenţa participanţilor este mai reprezentativă pentru soluţionarea problemei constatate.

În ce măsură conceptul de *cercetare-acţiune* este cunoscut cadrelor didactice şi manageriale? Cum poate fi realizat aceasta în practică, avînd în vedere contextul nostru? La întrebările în cauză am încercat să răspundem invitînd la discuţie

mai mulţi profesori şi manageri. Conform interviurilor focus grup, dar şi chestionarului aplicat, doar 23% din respondenţi cunosc ce presupune acest tip de cercetare; 40% au menţionat că au întîlnit termenul, dar nu îl pot defini, iar 37% au notat că aud despre el pentru prima oară. Prin urmare, o parte din profesori nu sînt la curent cu noutăţile ştiinţifice şi practice împărtăşite pe larg de comunitatea pedagogică din afara ţării. În acelaşi timp, 20% din respondenţi au menţionat că au efectuat o astfel de cercetare în cadrul unor proiecte naţionale sau iniţiative regionale realizate recent, mai puţin în practica curentă.

În procesul de promovare şi de cercetare a conceptului de *leadership educaţional*, 30 de cadre didactice au fost invitate să se implice într-un program de dezvoltare profesională cu accent pe consolidarea abilităţilor de lider. În cadrul acestui program, fiecare participant a efectuat o *cercetare-acţiune*, focusată pe soluţionarea unei probleme importante legate de o situaţie educativă concretă. În debut, s-au prezentat şi s-au analizat etapele unui proces de dezvoltare, care, după D. Frost, include: *consultarea, discutarea, reflecţia, documentarea/lecturarea, colectarea datelor, formarea reţelelor, testarea, diseminarea experienţei*.

Iniţiind *cercetarea-acţiune*, participanţii au sondat terenul, *consultîndu-se* cu colegii cu privire la subiectul abordat şi *discutînd* cu mai mulţi profesori cu experienţă/mentori. La această etapă, ei şi-au canalizat efortul spre *testarea ideilor* şi spre *documentare*, cîştigînd, totodată, încrederea colegilor. Douăzeci şi cinci de cadre didactice participante în proiect au efectuat plenar cercetarea-acţiune, tratînd subiecte de interes profesional, care au reieşit din aspectele problematice ale activităţii didactice: *Cunoaşterea personalităţii copilului, Competenţa de comunicare, Managementul clasei, Formarea competenţei de a învăţa să înveţi, Stimularea motivaţiei, Învăţarea creativă în cadrul orelor de limba şi literatura română în ciclul primar, Modalităţi netradiţionale de predare-învăţare-evaluare în cadrul orelor de matematică, Lucrul diferenţiat în cadrul orelor de limba şi literatura rusă, Educaţia informală a unui stil de viaţă sănătos, Îmbunătăţirea comunicării orale în predarea limbii engleze, Aplicarea tehnologiilor informaţionale în managementul educaţional, Utilizarea noilor tehnologii informaţionale pentru sporirea calităţii lecţiilor de chimie, Utilizarea organizatorilor grafici în predarea limbii engleze, Dezvoltarea gîndirii critice prin implementarea noilor strategii didactice la lecţiile de matematică, Dezvoltarea abilităţilor de comunicare la lecţiile de limba engleză* etc.

După *identificarea* şi *analiza* problemelor, profesorii au revizuit practicile curente şi au încercat, participativ, să determine eventualele soluţii pentru înlăturarea dificultăţilor, planificînd acţiunile ulterioare. În aceeaşi perioadă de timp, pentru a avea o imagine de ansamblu, cadrele didactice *s-au documentat*, studiind informaţii despre proiecte asemănătoare din diverse surse. A urmat faza de *observare* şi de *colectare a datelor*. Participanţii au utilizat jurnale reflexive, notiţe şi alte tehnici de înregistrare, în baza cărora au reuşit *să reflecteze* asupra activităţii lor de zi cu zi; au asistat la lecţii şi au intervievat elevii şi colegii; au analizat lucrările copiilor etc. Revenind asupra observaţiilor făcute, ei au *descoperit relaţii* şi *modele de comportament*. Aceste idei *au fost testate* practic, prin organizarea unor noi activităţi la clasă, prin experimentarea unor noi tehnici de predare, prin adoptarea şi adaptarea unor noi materiale, iar rezultatele *au fost împărtăşite* colegilor la nivel de catedră şi de instituţie, în cadrul întîlnirilor reţelei *Leadership educaţional*. Discuţiile şi comparaţiile au permis o nouă interpretare a problemelor investigate. Fiecare cadru didactic a pornit de la presupunerile sale neexaminate, iar spre sfîrşitul cercetării a înţeles modul în care aceste presupuneri îi influenţează activitatea şi deciziile, importanţa analizei şi reflecţiei asupra activităţii şi, implicit, a abordării de noi moduri de acţiune.

Evaluînd rezultatele, am constatat că 90% din participanţii la proiectul de dezvoltare profesională au respectat principiile implementării unei *cercetări-acţiune*, prin faptul că:

- proiectele se referă în mod clar la o problemă care ţine de practica curentă şi care trebuie rezolvată;
- profesorii au adunat suficiente informaţii pentru a se ocupa de problema aleasă;
- în timpul studiului, toate cadrele didactice au colaborat cu echipa managerială din instituţie, colegii;
- planul de acţiune reieşea în mod logic din datele colectate prin diverse modalităţi;
- au existat dovezi că planul de acţiune a contribuit la stimularea reflecţiei profesorului asupra activităţii practice pe care o desfăşoară;
- în perioada derulării *cercetării-acţiune* s-a îmbogăţit viaţa profesională a participanţilor graţie oportunităţilor oferite pentru: schimb de experienţă, construirea cunoştinţelor şi formarea comunităţilor de învăţare;
- *cercetarea-acţiune* a contribuit cu adevărat la implementarea unei schimbări sau, cel puţin, una dintre soluţii a determinat rezolvarea problemei;
- cercetarea a fost adusă la cunoştinţa celor care ar putea folosi informaţia în vederea îmbunătăţirii activităţii didactice etc.

Cel mai mult însă a bucurat faptul că necesitatea şi utilitatea acestor *cercetări-acţiune* pentru dezvoltare profesională, dar şi organizaţională, au fost conştientizate de către participanţii la program, colegii-profesori şi echipa administrativă din instituţie. Proiectele realizate au condus la schimbări la nivel de clasă şi de instituţie, i-au inspirat pe colegi să demareze acţiuni similare, au stimulat echipa managerială pentru efectuarea de *cercetări-acţiune* la

nivel de instituţie, contribuind, astfel, la consolidarea potenţialului organizaţional pentru restructurări şi transformări atît în cadrul şcolii, cît şi în afara ei.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Bezede R. Activităţi de dezvoltare profesională în cadrul leadershipului educaţional. În: *Didactica Pro...*, nr. 5-6 (69-70), 2011.
2. Goraş-Postică V., Bezede R. Leadership educaţional: o provocare pentru dezvoltarea profesională a cadrelor didactice. Chişinău: C.E. PRO DIDACTICA, 2011. 92 p.
3. Iepuraş L., Marchinschi F. Pas cu Pas către cariera ta. Ghid de consiliere şi orientare. Bucureşti, 2004.
4. Păun E. Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative. Iaşi: Polirom, 2002.
5. Calhoun E. Action Research: Three approaches. În: *Educational Leadership,* 51 (2), 62-65, 1993.
6. Elliot J. Action research for educational change. Milton Keynes England. Philadelphia: Open University Press, Milton Keynes & Philadelphia, 1991. 163 p.
7. Frost D. From professional development to system change: teacher leadership and innovation, Professional Development in Education (special issue on *Teacher Leadership and Professional Development*) 38 (2), 2012.

Cercetările acţionale – o oportunitate pentru a face faţă noilor provocări în educaţie

Lia **SCLIFOS**

dr., manager al proiectului *Parteneriat Global pentru Educaţie*

Rezumat: *Şcoala, comunitatea se pot implica într-un proces de cercetare valoros pentru societate. Sinteza practicii educaţionale de succes pune în evidenţă faptul că există suficient spaţiu pentru lansarea diverselor iniţiative la nivel local. Cercetarea acţională are drept scop să identifice probleme, dificultăţi şi să asiste actorii implicaţi în depăşirea lor. Relevanţa investigaţiei acţionale este garantată, deoarece accentul fiecărui proiect de cercetare este determinat de persoanele implicate, care sînt, de asemenea, consumatorii primari a rezultatelor.*

Procesul de cercetare presupune o reflecţie serioasă asupra activităţii profesionale, contribuie la evitarea repetării greşelilor, la valorificarea experienţelor noi, la dezvoltarea abilităţilor de documentare a propriei experienţe şi, în acest fel, la formarea unui practician reflectiv, cu o cultură profesională aparte. În perspectivă, instituţiile se pot transforma în "comunităţi de învăţare" şi realiza investigaţii acţionale în diferite domenii de interes, asigurînd dezvoltarea profesională, crearea unei culturi profesionale la nivel de instituţie şi, în final, promovarea reformelor.

Abstract: *The school, the community can be involved in a valuable researching process in a society. The synthesis of the successful educational practice reveals that there is enough space to launch various initiatives at the local level. An action research aims to identify the problems, difficulties and assist stakeholders in overcoming them. The relevance of actionable investigation is warranted because the focus of each research project is led by involved persons who are also primary consumers of the results.*

The research process involves a serious reflection on the professional activity, avoidsrepeating the mistakes, cntributes to valuing new experiences, develops skills to document own experiences, and, in thisway, contributes to the formation of a reflective practitioner with a particular professional culture. In perspective, institutions can turn into "learning communities" and can do action researches in various fields of interest, ensuring professional development, the creation of a professional culture at the institutional level and, finally, promoting reforms.

Keywords: *action research, reflective practitioner, learning communities, professional culture.*

Cercetările contemporane în domeniul dezvoltării instituţiilor educaţionale, realizate de D. Hopkins, M. Ainscow, M. West, P. Clarke, R. Cîndea, D. Cîndea etc., demonstrează că şcolile de succes tind să dispună de multiple modalităţi de stimulare a implicării active a tuturor factorilor interesaţi, oferind un suport solid eforturilor instituţiei, dar

şi o gamă de resurse adiţionale pentru sporirea oportunităţilor de învăţare. De asemenea, se acordă o semnificaţie specială identităţii comunitare, care încurajează angajamentul în atingerea unor performanţe.

Şcoala şi comunitatea se pot antrena într-un proces de cercetare valoros pentru societate. Kurt Lewin este unul dintre principalii elaboratori ai conceptelor de *cercetare prin acţiune* şi *reflecţie participativă*. Eforturile sale de pionierat, care datează din 1940, au pus baza conceptuală şi de cercetare pentru multe din abordările ulterioare. Munca lui K. Lewin este importantă datorită integrării următoarelor concepte: *conducere democratică, dinamica grupului, învăţare prin experienţă, cercetare prin acţiune* şi *teoria sistemelor deschise*, care au contribuit la formularea metodologiei cercetării participative de către alţi savanţi: R. Tandon (*cercetare participativă în context social*, 1989), W. Whyte (*cercetare participativ-acţională*, 1989), W. Torbert (*cercetare prin acţiune*, 1991), J. Elliott (*activităţi reflexive şi conştientizarea necesităţilor de schimbare*, 1991), S. Sohng (*interdependenţa dintre teorie şi practică în cercetarea participativ-acţională*, 1995) etc.

Nu ne-am propus să îi trecem în revistă pe toţi deschizătorii de drumuri pentru noi şcoli – în anul 1994 erau cunoscute 29 de abordări elaborate timp de 20 de ani, ne vom referi doar la cîteva dintre ele. Una vizează procesul numit *acţiune, cercetare şi reflecţie participativă* (ACRP), care se evidenţiază prin importanţa ce o are şi prin faptul că, după părerea autorilor, reprezintă un amalgam de metode, tehnici şi comportamente participative. ACRP are rădăcini istorice adînci, care cuprind domenii ale dezvoltării – cercetare prin acţiune şi reflecţie, ştiinţa acţiunii. În fruntea celor ce au contribuit la constituirea abordării ACRP se situează Paulo Freire, care a accentuat rolul implicării şi, mai ales, al reflecţiei în dezvoltare.

În anii 80-90 ai secolului al XX-lea, în baza abordării participative a cercetării, se conturează trei concepţii noi: *cercetarea prin acţiune, cercetarea participativă* şi *cercetarea participativ-acţională*.

Cercetarea prin acţiune urmăreşte mai mult acumularea experienţei de cercetare, mai puţin producerea cunoştinţelor, fiind determinată de o situaţie atipică, de sentimentul că ceva nu este în ordine, că trebuie realizate anumite schimbări. De obicei, în situaţiile respective funcţionează strategia căutării intuitive (A. B. Kudreavţev) şi, din acest motiv, iniţial acţiunile de cercetare nu au finalităţi clare. Profesorul are rolul de cercetător cu experienţă, care ajută elevii să identifice acţiunile de schimbare fără a se angaja în ele. Drept exemplu poate servi proiectul de cercetare *Portofoliul – avantaje şi limite*. Liceenii au identificat situaţii atipice, care comportau dificultăţi de diferit gen, şi au manifestat iniţiativa de a investiga fenomenul. În rezultatul descrierii, analizei şi reflecţiei asupra materialului acumulat, pentru a facilita luarea unor decizii, ei au propus administraţiei liceului să intervină cu un studiu pedagogic mai aprofundat. Problemele s-au discutat participativ la Consiliul Profesoral, cadrele didactice stabilind exagerări, incoerenţe în aplicarea acestei metode şi luînd decizia de a utiliza portofoliul în învăţare. Conform acestei decizii, portofoliul are drept scop reliefarea preferinţelor elevilor; iniţiativa de a-l elabora le aparţine lor, dar nu profesorului. Decizia dată a minimalizat problemele apărute şi a creat un context motivaţional pentru alte cercetări acţionale, deoarece analiza situaţiilor autentice sînt mai importante pentru elevi decît analizele pur teoretice. J. Elliott (1991) menţionează: chiar dacă grupul este condus de un profesor-cercetător, activităţile reflexive, metacognitive sînt cele care oferă context pentru perceperea necesităţii unei schimbări pornind de la o situaţie atipică.

Un aspect mai puţin explorat în Republica Moldova este *abordarea participativă a cercetării*. Spre deosebire de investigaţia acţională, în cadrul *cercetării participative* (CP) profesorul-cercetător selectează grupul de persoane interesate şi colaborează cu ele pentru a studia realitatea socială (W. Whyte, 1989). Acţiunea începe cu un dialog, care îşi propune cunoaşterea reciprocă, autocunoaşterea şi conştientizarea importanţei împărtăşirii propriei experienţe. Cercetarea participativă uneşte persoane diferite ca pregătire, vîrstă, ocupaţie în jurul unei probleme de interes comun, obiectivul acesteia fiind valorificarea experienţei personale şi a celorlalţi prin reflecţii critice asupra rezultatelor. Un specific al CP este că participanţii se percep ca membri activi şi utili ai comunităţii şcolare, în sens îngust, sau sociale, în sens larg. În cadrul cercetării participative se aplică strategia căutării sistematice (A. B. Kudreavţev), deoarece este mai complexă, pune accent pe monitorizarea procesului de cercetare şi implică în mod egal intuiţia şi raţiunea.

Cea mai valoroasă dimensiune a angajării elevilor se manifestă la nivelul clasei, acolo unde ei pot fi încurajaţi să îşi asume responsabilităţi pentru propria învăţare. Acest lucru facilitează formarea unor abilităţi de: planificare, discuţie, gîndire critică, luare de decizii etc. Realizarea unor cercetări de interes comun pentru elevi, profesori şi instituţie presupune, bineînţeles, faptul că şcolile sînt locuri unde copiii şi adulţii conlucrează, îşi împărtăşesc ideile şi se susţin reciproc. Dezvoltînd această idee, putem afirma că profesorii-cercetători-îndrumători organizează activitatea astfel încît să stimuleze cooperarea.

Abordarea participativă poate fi extinsă dincolo de porţile şcolii, incluzînd părinţii şi alţi membri ai comunităţilor locale. În acest sens, contează atitudinile colectivului pedagogic: dacă profesorii văd în subiecţii daţi o potenţială barieră în activitate, nu vor fi în stare să încurajeze participarea lor; pe de altă parte, dacă îi consideră sursă de sprijin, atunci sînt dispuşi să stabilească relaţii de colaborare. O experienţă interesantă de cercetare participativă este proiectul *Istoria Liceului I. Creangă din*

Chişinău, realizat de un grup de elevi şi profesori, inclusiv pensionaţi. Farmecul acestui proiect a rezidat în motivarea mai multor persoane de a se angaja în cercetare, care a inclus şi valorificarea documentelor de arhivă.

Experienţa ne demonstrează că există mai multe tipuri de produse realizabile în comun prin cercetare acţională: expoziţii tematice de informare sau promovare, programe şi măsuri comune de investigaţie pentru dezvoltarea comunităţii, proiecte de rezolvare creativă a problemelor comunitare, cercetarea istoriei familiei, a şcolii, a satului etc.

Implicarea activă a elevilor şi a profesorilor în cercetarea problemelor relevante pentru şcoală, antrenarea în luarea deciziilor şi încurajarea pentru asumarea de responsabilităţi este cu adevărat un factor semnificativ pentru perfecţionarea şcolii. Mai ales că şi cadrul formal ce reglementează activitatea instituţiilor educaţionale din Republica Moldova susţine o asemenea implicare.

O altă concepţie se referă la *cercetarea participativ-acţională* (CPA), care are, de obicei, obiective clare şi uneşte persoane afectate de o problemă. De exemplu, elevii şi părinţii s-au adresat cu rugămintea de a rezolva veşnicele probleme legate de realizarea temei pentru acasă. Astfel, a fost lansată ideea de a studia fenomenul derulînd un nou proiect de cercetare *Timpul de învăţare şi temele pentru acasă*. Proiectul a finalizat cu sensibilizarea administraţiei şi a colectivului pedagogic, cu luarea unor decizii comune: realizarea temei pentru acasă să nu depăşească ca timp o treime din ora academică; iar gradul de dificultate să fie moderat; să se creeze un context metodologic pentru conştientizarea importanţei temei de casă; aceasta să fie valorificată permanent în cadrul orelor. Astfel, elevii, părinţii şi profesorii au participat la planificarea, analizarea şi aplicarea rezultatelor cercetării de interes comun. CPA creează contexte integratoare deosebite, pentru că rezolvă probleme autentice, implicînd creativitatea; face posibilă o apropiere, chiar o fuziune între cercetarea teoretică şi cea practică, influenţîndu-se reciproc (S. Sohng, 1995). În cadrul acesteia se aplică, în temei, strategia căutării direcţionate, care presupune analiza logică a cauzelor ce provoacă fenomenul investigat, pentru a identifica căi de ameliorare (A. B. Kudreavţev).

Pornind de la premisa că instituţia educaţională nu constituie un domeniu privat, ci unul public, comunitatea este legitimată să se implice în procesul de luare a deciziilor strategice privind dezvoltarea şcolii, cît şi a celor de ordin operaţional.

În baza celor relatate mai sus, putem conchide că modul participativ-acţional de cercetare presupune:

1. Identificarea persoanelor interesate de tematica aleasă sau selectarea temelor în funcţie de necesităţile de schimbare depistate;
2. Motivarea reprezentanţilor administraţiei şcolii, a părinţilor şi a altor grupuri interesate din comunitate pentru implicare în procesul de identificare a problemelor şi a soluţiilor;
3. Accesul reprezentanţilor tuturor grupurilor interesate la resursele informaţionale, pentru asigurarea echilibrului între interesele elevilor, ale şcolii şi ale altor persoane implicate;
4. Responsabilitate împărtăşită de către toţi cei implicaţi, atît pentru succese, cît şi pentru eşecuri;
5. Dialog participativ autentic în scopul promovării experienţelor de succes;
6. Disponibilitatea de a învăţa continuu din rezultatele obţinute;
7. Îmbunătăţirea practicilor educaţionale.

Sinteza practicii educaţionale de succes pune în evidenţă faptul că există suficient spaţiu pentru lansarea unor iniţiative la nivel local, dar rezultatul depinde de faptul dacă acestea sînt încurajate şi stimulate. Orice comunitate, şcoală se confruntă cu o serie de probleme specifice, caracteristice exclusiv lor. Cu timpul, ele devin probleme cronice. Imposibilitatea statului de a le rezolva creează premise pentru găsirea soluţiilor la nivel local, care vin din partea şcolii, a profesorilor, a elevilor, a părinţilor etc. Aceste realităţi sugerează nevoia de modificare a rolului pe care îl are o instituţie de învăţămînt în comunitatea în care activează. Şcoala devine mai sensibilă la nevoile comunităţii şi transformă efortul de satisfacere a acestora într-o prioritate a activităţii sale, în limitele politicii educaţionale şi, desigur, în limitele resurselor disponibile. Elevilor li se propun activităţi de studiere a nevoilor comunităţii, în baza cărora pot elabora proiecte de cercetare canalizate spre rezolvarea unor probleme concrete. În rezultatul acestor acţiuni, elevii devin mai conştienţi de capacităţile şi potenţialul lor, de propria valoare, precum şi de oportunitatea de a crea, în condiţiile existente, practici de succes.

Şcoala are misiunea de a educa generaţia în creştere, de aceea trebuie să îşi asume rolul de instituţie comunitară principală, de organizaţie cu iniţiative care să conducă la parteneriate şi cooperare, care să dinamizeze şi să dezvolte societatea. Şcoala poate fi iniţiatoarea unor programe de parteneriat ce ar urmări sporirea calităţii vieţii, ar promova responsabilitatea, cooperarea, participarea, transparenţa şi comunicarea. Educaţia este eficientă dacă cei implicaţi direct sau indirect nu sînt indiferenţi faţă de problemele cu care se confruntă aceasta, au încredere şi cooperează pentru rezolvarea lor, se simt răspunzători pentru rezultat. Factorul-cheie al parteneriatului profesor-elev-comunitate constă în colaborarea, conlucrarea în termeni de avantaj reciproc, cu beneficii majore pentru toate categoriile cuprinse în această triadă. Privit ca o prioritate, acesta necesită o reconceptualizare din perspectiva reformelor din diferite sfere ale vieţii sociale şi, nu în ultimul rînd, din învăţămînt. Baza metodologică

a acestui model de parteneriat o constituie următoarele principii (E. Rădulescu, A. Tîrcă):

- principiul colaborării şi cooperării în rezolvarea problemelor;
- principiul conducerii participative;
- principiul orientării pragmatice a procesului educaţional;
- principiul extinderii sferei de aplicare a achiziţiilor şcolare;
- principiul implicării optime a tuturor factorilor educaţionali; principiul sinergiei în activitate.

Sînt multe oportunităţi de construire a parteneriatelor. Noi ne-am referit la cele de cercetare. Dacă vorbim de competenţele elevilor, atunci trebuie să menţionăm că ele se formează în procesul de învăţare, dar nu numai la şcoală, ci şi în familie, printre prieteni, colegi, fiind influenţate de politică şi cultură. Astfel, dezvoltarea competenţelor este un proces complex, care depinde de mediul în care se educă copilul.

Implicînd diferite persoane într-o revizuire sistematică a activităţii de cercetare, se creează condiţii pentru formarea unui capital de competenţe specifice şi practici de succes, care, deşi au fost realizate în anumite instituţii, reprezintă experienţe valoroase pentru alţii. Identificarea şi promovarea acestor experienţe este un factor motivant important în contextul demotivării crescînde a elevilor pentru activitatea de învăţare.

Un alt aspect este monitorizarea procesului de cercetare şi valorificarea reuşitelor. Nu este o noutate că învăţămîntul nostru preferă să valorifice mai mult insuccesele, pentru a le evita ulterior. Ne întrebăm: De ce valorificarea succeselor nu ar fi o practică firească, pentru a fi repetată în alte contexte? Discuţiile elevilor cu profesorii, colegii, părinţii şi cu alţi actori antrenaţi în procesul de cercetare contribuie la identificarea participativă a bunelor practici, care devin modele de acţiune pentru alţii.

Prin urmare, realizarea proiectelor de cercetare în parteneriat sau cercetarea subiectelor de interes şcolar, comunitar influenţează mult atît procesul, cît şi rezultatul, întrucît:

- pluralitatea/multitudinea punctelor de vedere exprimate de către cei implicaţi în cercetare sau afectaţi ulterior de rezultatele ei oferă condiţii pentru efectuarea unei analize mai profunde a problemei abordate;
- diversitatea opţiunilor analizate determină găsirea soluţiei optime, care ţine cont de necesităţile şi interesele tuturor participanţilor;
- împuternicirea elevilor şi a profesorilor de a rezolva probleme comunitare, de a face ceva de real folos pentru sine sau pentru alţii sporeşte motivaţia.

La prima vedere, această optică pare prea îndrăzneaţă, dar viitorul aparţine celor care vor putea utiliza resursele locale în procesul instructiv, educaţia devenind o prioritate nu numai pentru şcoală, dar şi pentru alte persoane şi instituţii sociale şi de stat.

Prin urmare, cercetarea acţională are drept scop să identifice probleme, dificultăţi şi să asiste actorii implicaţi în depăşirea lor. În cazul succeselor, să le documenteze, să le aplice în diverse condiţii şi apoi să le recomande altor beneficiari din domeniu. Relevanţa investigaţiei acţionale este garantată, deoarece accentul fiecărui proiect este determinat de cercetători, care sînt, de asemenea, consumatorii primari ai rezultatelor.

În cadrul proiectului *Parteneriat Global pentru Educaţie,* implementat de Ministerul Educaţiei, cercetările acţionale reprezintă una dintre priorităţi. Echipe formate din practicieni, educatori, metodişti din grădiniţe şi cadre didactice din instituţiile de învăţămînt superior se angajează în cercetare pentru a găsi soluţii la anumite probleme şi a le promova. Evident, aceste cercetări vor fi relevante atît pentru cei implicaţi, cît şi pentru colegii lor. Poate mai important este faptul că prin cercetarea acţională ajutăm educatorii să fie mai eficienţi în ceea ce fac. Atunci cînd aceştia au dovezi convingătoare că munca lor a influenţat calitativ viaţa formabililor, eforturile se justifică.

Cinci cercetări acţionale vor fi realizate de către cinci echipe mixte, care împărtăşesc aceleaşi interese şi sînt motivate să se antreneze în proces. Instituţiile pe care le reprezintă vor fi platou experimental pentru validarea rezultatelor.

Procesul de cercetare va începe cu o reflecţie orientată spre reperarea subiectelor relevante, un exerciţiu de depistare a celor mai stringente probleme cu care se confruntă instituţia, la a căror remediere pot participa mai mulţi actori. Deseori se crede că doar o persoană trebuie să ia decizii, de aceea, din păcate, foarte mulţi educatori sînt lăsaţi să ajungă singuri la soluţii, să reinventeze roata zi de zi, chiar dacă este cunoscut faptul că aplicarea principiului sinergiei economiseşte energie, timp şi efort. Realizarea unor cercetări acţionale şi diseminarea experienţei în cadrul unor conferinţe în domeniul educaţiei timpurii vor minimaliza fenomenul dat: educatorii vor avea un aport deosebit în acumularea şi promovarea practicilor de succes. Conferinţele se vor încheia cu planificarea unor acţiuni comune de sporire a calităţii educaţiei. Angajarea în planificarea în comun a acţiunilor contribuie la sporirea încrederii în forţele proprii, fiindcă educatorii se sprijină reciproc, discută despre activitatea lor, construind, astfel, comunităţi de învăţare dinamice. Procesul de cercetare şi de reflecţie le permite să evite repetarea continuă a greşelilor, să valorifice noi experienţe, să îşi dezvolte abilităţile de comunicare, căpătînd, astfel, o cultură profesională aparte.

Atunci cînd fiecare activitate este privită ca o investigaţie empirică cu factori ce afectează performanţele

finale, cînd analiza rezultatelor muncii de astăzi creează premise obiective în proiectarea acţiunilor pentru ziua următoare, educatorii progresează continuu pentru a ajunge practicieni reflectivi.

În ultimul timp, instituţiile educaţionale tind să devină specifice, unice, să dezvolte propriile programe. Dacă un grup de profesionişti îşi dedică timpul, energia, creativitatea studierii mai multor aspecte ale muncii lor, aceasta va duce, în mod inevitabil, la îmbunătăţirea rezultatelor, iar instituţia se va transforma în „centru de excelenţă", recunoscut în comunitatea educaţională şi locală. Atunci cînd subiecţii se axează în cercetarea lor pe o problemă şi se implică cu entuziasm în acest proces, progresele nu se lasă mult aşteptate. Prin urmare, educatorii dintr-o grădiniţă „de calitate" ar trebui să identifice ce aspecte specifice ale unei viziuni comune îi motivează să o cerceteze sistematic, pe parcursul unei perioade concrete.

În perspectivă, instituţiile care doresc să se transforme în „comunităţi de învăţare" pot constitui echipe pe diverse domenii şi realiza investigaţii acţionale. Ulterior, ele vor împărtăşi ceea ce au învăţat întregii comunităţi educaţionale. În aceste instituţii se pot realiza concomitent mai multe cercetări, toată lumea ştiind că rezultatele obţinute vor contribui la dezvoltarea profesională, la crearea unei culturi profesionale la nivel de instituţie şi, în final, la promovarea reformelor.

Activitatea instructiv-educativă este foarte complexă şi, din aceste considerente, pentru a produce rezultate notabile, necesită o colaborare între practicieni. Atunci cînd cadrele didactice din grădiniţă efectuează cercetări acţionale, munca devine mai interesantă, iar instituţia – mai atractivă. În plus, dacă educatorii discută despre succese şi probleme, apar mai multe perspective şi se iau mai multe decizii adecvate.

Munca educatorului a fost întotdeauna dificilă, cu atît mai mult în perioada pe care o parcurgem. Copiii aduc din ce în ce mai multe probleme în colectiv, aşteptările părinţilor şi cele sociale continuă să crească, iar eforturile cadrelor didactice se multiplică. Din păcate, nivelul de dezvoltare economică nu poate asigura şi un salariu pe măsura acestor străduinţe, scade respectul cu care societatea i-a investit pe dascăli, iar alocuţiunile publice cu referinţă la educaţie devin deseori discursuri cu tentă politică. Cu toate acestea, avem mulţi educatori dedicaţi, responsabili şi creativi. Într-o societate omogenă, în care toţi copiii care frecventează grădiniţa au aceleaşi necesităţi, ar fi simplu de lucrat. Dar, oricine a vizitat recent o astfel de instituţie, a observat că nu prea găseşti doi copii cu nevoi similare, care necesită aceleaşi intervenţii. Iată de ce capacitatea cadrelor didactice de a proiecta astfel procesul educaţional încît să ia în calcul unicitatea fiecărui copil este la ordinea zilei.

În concluzie: Competenţa de a realiza cercetări acţionale este unul dintre standardele de bază pentru cadrele didactice. Instituţiile educaţionale care vor profita de această oportunitate şi vor începe a investi în formarea competenţei date vor rezista şi se vor dezvolta. În schimb, instituţiile care nici în secolul al XXI-lea nu doresc să investească în „înţelepciunea practică" se vor confrunta cu dificultăţi mari în completarea grupelor cu copii, a claselor cu elevi şi a şcolii cu profesori capabili să facă faţă viitoarelor provocări.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Băran-Pescaru A. Parteneriat în educaţie. Familie-şcoală-comunitate. Bucureşti: Aramis, 2004.
2. Clarke P. Comunităţi de învăţare: şcoli şi sisteme. Chişinău: Arc, 2002.
3. Covey S. R. Eficienţa în şapte trepte sau un adevăr al înţelepciunii. Editura ALL, 1997.
4. Derjanschi I. Metoda proiectelor – o tehnologie de dezvoltare a capacităţilor creative la elevi. În: Univers Pedagogic, nr. 3 (7). Chişinău, 2005.
5. Elliot J. Action Research for educational change. Milton Keynes England. Philadelphia: Open University Press, Milton Keynes & Philadelphia, 1991.
6. Goraş-Postică V., Sclifos L., Uzicov N. Educaţie pentru dezvoltarea comunităţii. Curs opţional preuniversitar. Chişinău: Combinatul Poligrafic, 2005.
7. Hopkins D., Ainscow M., West M. Perfecţionarea şcolii într-o eră a schimbării. Chişinău: Prut Internaţional, 1998.
8. Rădulescu E., Tîrcă A. Şcoală şi comunitate. Ghid pentru profesori. Bucureşti: Humanitas Educaţional, 2002.
9. Robinson V. Problem – based methodology research for the improvement of practice. Pergamon: PRESSS, Oxford, 1993.
10. Sohng S. Participatory Action Research and Community Organizing. Seattle: WA, 1995.
11. Tandon R. Participatory Research and Social Transformation. Convergence. Vol. 21, 1989, part. 2-3.
12. Torbert W. R. Teaching Action Inquiry. Collaborative Inquiry. Centre for the Study of Organizational Change and Development, University of Bath, vol. 5, 1991, p. 31-39.
13. White W. F. Participatory Action Research. Newbury Park. Ca: Sage Publications, 1991
14. White W. F. Advancing Scientific Knowledge Through Participatory Action Research. Sociological Forum. 4 (3), 1989.
15. Кудрявцев А. В. Методы интуитивного поиска технических решений. Москва: НТК Метод, 1992.

Unele repere metodologice privind cercetarea psihopedagogică a familiei

Larisa **CUZNEȚOV**
dr. hab., prof. univ., UPSC *I. Creangă*

Rezumat: *Studiul are un caracter teoretic şi reflectă unele repere metodologice cu privire la cercetarea psihopedagogică a familiei. În articol sînt abordate condiţiile, particularităţile cercetării psihopedagogice a familiei, se analizează conţinutul şi logica acesteia. La fel, se detaliază funcţiile, traseul posibil de cercetare, specificîndu-se aspectele metodologice. Sînt descrise metodele cercetării psihopedagogice a familiei, se analizează strategia aplicării lor în funcţie de problemă, scop, obiective şi ipotezele de lucru. Sînt elucidate cele mai dificile şi actuale probleme cu care se confruntă familia, care ar trebui investigate. Studiul conţine argumente în favoarea conştientizării esenţei şi a funcţionalităţii cercetării şi reprezintă un mic ghid de orientare în specificul investigării familiei din perspectivă psihopedagogică.*

Abstract*: The study has a theoretical character which reflects some methodological highlights concerning to psycho-pedagogical family research. The article reflects conditions, psycho-pedagogical peculiarities of family research and analyzes detailed its content and logic. It also addresses functions, possible research path and specifies its methodology. There are described psycho-pedagogical family research methods, it is analyzed the possibility of applying a strategy in dependency of problem, intention, objective and work hypotheses. There are shown the most often and difficult problems which families deal with and which have to be investigated. This study provides the essence awareness of research functionality and represents a orientational mini guide in the family investigation specific from a psycho-pedagogical perspective.*

Keywords*: family, psycho-pedagogical family research, methodological highlights, research project, functions and characteristics of family research, scientific observation, case study, modeling.*

Familia, ca instituţie fundamentală şi mecanism optimal de reproducere biopsihosocială a omului, prin realizarea numeroaselor sale funcţii, interrelaţionează cu multiple domenii de activitate şi dimensiuni ale vieţii unei colectivităţi. Pentru a transmite valorile şi normele morale din generaţie în generaţie, pentru a-l pregăti şi integra pe individ în societate, civilizaţia, pînă în prezent, n-a inventat nimic mai genial decît familia. De-a lungul timpului, aceasta a fost o *fortăreaţă de stabilitate,* un factor şi actor educativ decisiv de formare a personalităţii umane. Ritmul accelerat, uneori imprevizibil, al transformărilor din societatea contemporană plasează familia în tumultul variatelor probleme şi dileme de ordin economic, cultural, psihologic, moral, pedagogic şi juridic. Dezinstituţionalizarea, individualizarea şi democratizarea vieţii de familie, pluralitatea modelelor familiale, impactul lor asupra educaţiei tinerei generaţii reprezintă procese complexe şi contradictorii, care sînt frecvent abordate în discursul ştiinţific şi necesită investigaţii profunde şi sistematice de tip inter- şi pluridisciplinar.

În această ordine de idei, tot mai actuală devine abordarea problematicii ce vizează *cercetarea psihopedagogică a familiei* (CPF). Desigur, acest demers necesită realizarea unei cercetări complexe a familiei în context cultural real. Este important să studiem întreg parcursul său de la familia tradiţională la cea modernă şi postmodernă; rolul şi implicaţiile ei asupra omului şi colaborarea cu alte instituţii sociale importante (şcoala, biserica, mass-media etc.). Astfel, rămîn extrem de actuale cercetările asupra conţinutului şi modalităţilor educaţiei familiale, a pregătirii copiilor pentru o viaţă armonioasă şi echilibrată în cadrul familiei, pentru integrarea optimă în profesie şi valorizarea rolului social de familist şi cetăţean demn.

În baza analizei literaturii de specialitate [1; 2; 3; 7; 8; 13 etc.], vom preciza un şir de poziţii privind CPF, care, în viziunea noastră, se poate caracteriza prin cîteva trăsături specifice. În primul rînd, aceasta reprezintă un tip special de cercetare ştiinţifică, care urmăreşte cunoaşterea, determinarea, înţelegerea, analiza, descrierea, interpretarea şi dezvoltarea fenomenelor ce ţin de optimizarea relaţiilor intrafamiliale, a vieţii, a colaborării şi educaţiei familiale a copiilor pe ambele dimensiuni – psihologică şi pedagogică – valorificate din perspectiva psihologiei umaniste şi a modelului psihoeducaţional de formare şi dezvoltare a personalităţii integre. În al doilea rînd, CPF se prezintă ca un demers metodologic realizat, în plan teoretic şi practic, printr-un ansamblu de acţiuni/metode de căutare, identificare, explicare, descriere, experimentare, observare a variatelor raporturi, efecte ale manifestării variabilelor familiei, a sistemului

de valori familiale, modele educative promovate. Tot aici se include investigarea credinţelor, a atitudinilor şi comportamentelor ce ţin de cultivarea unui mod de viaţă sănătos şi demn din punct de vedere moral, spiritual şi psihofizic. Un al treilea moment de bază constă în faptul că CPF are ca scop achiziţia, dezvoltarea şi experimentarea noilor cunoştinţe şi competenţe, soluţii şi strategii de: verificare, completare şi ameliorare sau schimbare a proceselor de constituire şi eficientizare a relaţiilor dintre cele trei generaţii ale culturii umane: tinerii, implicit *cultura prefigurativă*; adulţii/părinţii, reprezentanţii *culturii cofigurative* şi persoanele în etate/bunicii, exponenţii *culturii postfigurative*. La fel, în cadrul CPF se studiază şi se analizează efectele dezvoltării cuplului şi a familiei; se identifică, se observă şi se compară procesele evolutive ale acestora; se determină şi se estimează modelele relaţionale şi cele educative prin optica teoriilor din domeniile psihologie, pedagogie şi sociologie a familiei, a accepţiunilor ştiinţifice şi teoriilor din sociologia educaţiei. Un alt aspect al CPF consistă în faptul că tipul dat de investigare asigură surprinderea unor distorsiuni şi fenomene negative, posibilitatea de experimentare-validare a strategiilor de prevenire şi de soluţionare a dificultăţilor, conflictelor intrafamiliale, intragenerаţionale şi intergenerаţionale, asigurînd realizarea optimă a activităţilor centrate pe dezvoltarea, educaţia copiilor şi a membrilor adulţi ai familiei.

Evident, acţiunile pe care le va întreprinde cercetătorul se vor finaliza cu o lucrare ştiinţifică şi vor fi corelate cu proiectul cercetării şi cu dispozitivul metodologic/*aparatul ştiinţific categorial*, care se elucidează în *Introducere* (studiu, teză de master, teză de doctor etc.) şi conţine următoarele elemente: actualitatea temei; analiza şi descrierea situaţiei în domeniul de cercetare; problema cercetării; ipoteza, scopul şi obiectivele cercetării; metodologia cercetării (reperele teoretice/epistemologice de la care pleacă investigaţia şi metodele ce vor fi aplicate în cadrul acesteia). Problema studiată este clarificată gradual, în mod obiectiv, imparţial, prin valorificarea cadrului teoretic, experienţial şi experimental. Pentru a realiza o cercetare psihopedagogică relevantă a familiei, ne vom conduce de asumpţiile abordării sistemice şi prospective, a respectării principiului inter- şi pluridisciplinarităţii. În acest sens, CPF reprezintă o activitate de investigare profundă, cu caracter prospectiv şi predictiv; de elaborare-experimentare-verificare şi dezvoltare a unor inovaţii valoroase din punct de vedere ştiinţific, social, psihologic şi pedagogic.

În consens cu cele relatate, optăm pentru a considera cercetarea psihopedagogică a familiei ca fiind o activitate ştiinţifică, proiectată şi realizată strategic şi tactic în scopul de a surprinde, stabili şi explica fapte şi relaţii noi în sistemul structural-funcţional, cel educativ, intragenerаţional şi intergenerаţional al familiei, pentru a elabora şi valida, pe această bază, soluţiile experimentate de eficientizare a comunicării şi colaborării celor trei generaţii în cadrul familiei şi societăţii. CPF are ca scop crearea perspectivelor, a strategiilor şi tehnologiilor de armonizare a relaţiilor intrafamiliale şi educaţia optimă a tinerei generaţii. Aşadar, o cercetare ştiinţifică nu are nimic comun cu un sumar sau un raport de activitate în care cercetătorul prezintă o sinteză a acţiunilor sale, oferă un şir de viziuni asupra problemei şi/sau o simplă rezumare teoretică asupra unui aspect psihopedagogic, realizat în baza studierii surselor bibliografice de specialitate [11, p. 14]. Deşi elementele nominalizate pot fi prezente într-o cercetare psihopedagogică a familiei şi în lucrarea ştiinţifică preconizată, esenţa şi conţinutul acestora trebuie să corespundă strict următoarelor *criterii de ştiinţificitate*: abordarea unei probleme importante şi actuale pentru teoria şi practica domeniului investigat; posibilitatea experimentării; valorificarea cadrului epistemologic, experienţial şi praxiologic în conformitate cu problema cercetată; precizarea, delimitarea/definirea conceptelor; desprinderea şi formularea definiţiilor, a legilor, legităţilor şi principiilor; fundamentarea ştiinţifică, elaborarea şi validarea eficienţei strategiilor, modelelor, tehnologiilor de reechilibrare a modului educativ şi de viaţă al familiei; obiectivitatea şi neutralitatea axiologică a cercetătorului şi, desigur, respectarea eticii şi a validităţii observărilor şi a cercetării, în ansamblul său [3; 11; 14 etc.].

În scopul precizării strategiei de bază a CPF, vom actualiza procedura metodologică propusă de K. Popper, pe care am structurat-o în următoarea formulă: identificarea şi formularea problemei de cercetare – lansarea ipotezei/teoria ipotetică de soluţionare a problemei – eliminarea erorilor prin studii şi analize epistemologice şi critice – implicarea observaţiei ştiinţifice – fundamentarea şi elaborarea programelor de optimizare – experimentarea lor pentru a determina eficienţa instrumentelor elaborate – sinteza, interpretările, generalizările şi recomandările pe marginea cercetării [14]. În acest context, trebuie să avem în vedere că cercetarea psihopedagogică a familiei este definită şi ghidată de cîteva funcţii.

- *Funcţia referenţial-informaţională* ne orientează în direcţia documentării, adică a studierii surselor bibliografice, site-urilor de specialitate în problema cercetării şi crearea unor baze de date şi informaţii, pentru ca acestea, ulterior, să fie analizate, structurate, interpretate, dezvoltate şi completate. Principala regulă constă în respectarea obiectivităţii, a corectitudinii informaţiei şi realizarea adecvată a trimiterilor bibliografice (pentru a evita erorile, distorsionarea ideilor preluate; plagiatul şi compilarea).
- *Funcţia epistemologico-explicativă* se rezumă la

necesitatea studierii profunde a reperelor teoretico-aplicative, a analizei, constatării, descrierii, explicării derivărilor conceptuale şi valorificării acestora în cadrul cercetării şi elaborării textului ştiinţific. Funcţia dată ne orientează spre (re)definirea conceptelor fundamentale şi operaţionale, inclusiv spre realizarea unei conceptualizări consistente, care presupune transpunerea teoriilor în concepte. Studiul conceptelor, la rîndul lor, necesită un şir de analize, precizări, delimitări, sinteze şi explicaţii.

- *Funcţia praxiologico-experienţială*, care, fiind determinată de primele funcţii, asigură realizarea analizei cadrului experienţial şi al elaborării – implementării experimentale – verificării programelor şi a instrumentelor metodologice propuse (scheme, modele, strategii, tehnologii, matrice etc.), axate pe soluţionarea problemei de cercetare.
- *Funcţia interpretativ-sistematizatoare* ne orientează spre: realizarea analizelor critice, structurarea şi sistematizarea informaţiilor, generalizarea şi esenţializarea, interpretarea datelor, a fenomenelor cercetate, a rezultatelor obţinute; interpretarea sensului acestora, precizarea raporturilor cauză-efect.
- *Funcţia predictiv-prospectivă.* Finalizarea cercetării, în sensul încheierii acţiunilor investigative şi a perfectării textului ştiinţific, se efectuează în conformitate cu această funcţie. Ea indică asupra:configurării sintezelor finale, formulării concluziilor şi a recomandărilor pertinente, conturării noilor direcţii de cercetare, elaborării perspectivelor şi a predicţiilor vizavi de cercetarea realizată şi desfăşurarea investigaţiilor posibile.

Aşadar, funcţiile descrise ajută cercetătorul să proiecteze, să organizeze, să desfăşoare, să monitorizeze activitatea proprie, pentru a-i oferi eficienţă.

În continuare ne vom referi la *metodologia cercetării psihopedagogice a familiei*. În acest scop, vom resemnifica şi preciza un aspect pe care îl considerăm extrem de important: *metodologia cercetării*. În ştiinţele socioumane, la general, şi în cercetarea psihopedagogică a familiei, în special, metodologia presupune stabilirea şi indicarea reperelor epistemologice/teoretice de la care plecăm în cercetare şi elucidarea metodelor ce urmează a fi utilizate în cadrul acesteia [7, p. 231]. Metodele aplicate în cercetarea psihopedagogică a familiei, în esenţă, nu se deosebesc de cele aplicate în ştiinţele socioumane şi se pot rezuma la trei categorii: *metode de culegere a informaţiei/datelor, metode de sistematizare şi de prelucrare a informaţiei/datelor* şi *metode de interpretare, de esenţializare şi de generalizare a rezultatelor obţinute*. Totodată, cercetătorii din domeniu [1; 2; 7; 8; 9; 11 etc.] delimitează patru modele fundamentale de investigare a familiei, care permit abordarea ei ca fenomen social, educativ, cultural şi antropologic, cu implicaţii decisive în formarea personalităţii umane. Explicarea funcţionării modelelor presupune nu numai ilustrarea acţiunilor cercetătorului, dar şi identificarea metodelor aplicate – selectarea, îmbinarea şi valorificarea optimă a acestora. Astfel, *Modelul de sensibilizare generală* se realizează prin intermediul acţiunilor investigative, axate pe formarea unei *mase critice*, fie în cadrul comunităţii ştiinţifice, fie în cadrul societăţii, pentru a sensibiliza persoanele interesate de problema cercetării. *Modelul centrat pe decizie* poate fi valorificat de diferite instituţii sociale, inclusiv de cele responsabile de politicile de ocrotire şi susţinere a familiei. Operaţiile de bază cuprind: identificarea problemei care solicită o soluţie; abordarea problemei şi căutarea soluţiilor posibile; alegerea variantei optime de către factorii de decizie. Evident, noi sîntem interesaţi, în primul rînd, de *Modelul centrat pe cunoaştere şi soluţionarea problemei,* care include ansamblul de acţiuni de valorificare a cadrului teoretic, experienţial şi a celui experimental. La fel, este important *Modelul centrat pe explorarea interacţiunilor sociale şi ştiinţifice,* deoarece presupune eforturi conexe din partea instituţiilor de cercetare şi sociale, a factorilor de decizie. Mai mulţi autori [1; 2; 5 etc.] consideră acest model drept unul ideal, însă utopic de realizat sub anumite aspecte, deoarece a uni eforturile sistemice şi sistematice ale cercetătorilor şi factorilor de decizie (cu toate că se declară şi se discută problema parteneriatului social, ştiinţific etc.) este un demers dificil. După cum se poate observa, funcţiile şi modelele descrise ne orientează spre delimitarea tipurilor de cercetare psihopedagogică a familiei din perspectiva modului de operare a acţiunilor investigative. Aşadar, în conformitate cu metodologia adoptată, deosebim: *cercetări istorice; cercetări comparative; cercetări experimentale; cercetări observaţionale şi speculative/filozofice.* În funcţie de scopul şi complexitatea problematicii abordate, se pot distinge: *cercetări teoretico-fundamentale, cercetări cu caracter aplicativ şi cercetări combinate*, care includ studiile cadrului teoretic şi ale celui praxiologic. După modul de abordare, cercetarea psihopedagogică a familiei poate fi *intra-, pluri- şi transdisciplinară*, deoarece, după cum am menţionat anterior, presupune valorizarea interconexă a cel puţin două dimensiuni – psihologică şi pedagogică. Deseori, investigaţia familiei nu poate fi realizată eficient în afara explorării dimensiunii sociologice şi, atunci, cercetarea este axată pe valorificarea pluridisciplinarităţii. În cazul implicării filozofiei sau a filozofiei educaţiei, a sociologiei educaţiei în cerce-

tarea psihopedagogică a familiei explorăm, evident, principiul transdisciplinarităţii.

În funcţie de tipul eşantionului/subiecţilor implicaţi în cercetare, deosebim: *cercetări individuale* (o familie sau un singur membru al acesteia); *cercetări în focus grupuri* (cîteva familii cu aceeaşi problemă); *cercetări colective* (eşantioane-loturi reprezentative constituite din 20-200 de familii sau 100-2000 de subiecţi, dacă problema cercetării este centrată pe investigarea unor aspecte istorice, educative sau structural-funcţionale etc.). În contextul vizat, ţinem să precizăm posibilitatea explorării mai multor tipuri de eşantioane. Astfel, CPF se poate realiza pe *eşantioane independente; eşantioane stratificate* (antrenarea copiilor, a părinţilor, a bunicilor etc.); eşantioane de tipul *înainte şi după* (investigarea unui singur eşantion conform *before-and-after method*, care presupune realizarea acţiunilor de constatare, de formare şi de verificare pe unul şi acelaşi eşantion). În cercetarea psihopedagogică a familiei, eşantionul nominalizat se consideră a fi unul ce satisface exigenţele studiului riguros şi obiectiv, deoarece permite evidenţierea clară a impactului factorului experimental şi asigură monitorizarea transformărilor finale, dar şi a celor secvenţiale; compararea eficientă a situaţiei iniţiale cu cea postformativă, fără ca cercetătorul să se sustragă de la investigarea eşantionului de control/martor, care, în cazul nostru, este dificil de stabilit din cauza aspectelor structural-funcţionale foarte variate ale familiilor. În CPF se pot explora şi *eşantioanele de tip experimental şi de control*, mai cu seamă atunci cînd investigăm fenomene ce ţin de educaţia copilului, estimarea şi formarea modului de comunicare-relaţionare familială, dar aici trebuie să fim atenţi la procedura eşantionării (respectarea omogenităţii acestuia pe diferite criterii: familie completă sau alte tipuri de familie; axarea pe variabile relevante, cum ar fi genul, vîrsta, cultura, competenţa membrilor familiei, mediul etc.). La fel, se poate valorifica *eşantionul de trend*, ce presupune realizarea experimentului repetat asupra obiectului stabilit şi proiectat fără a menţine eşantionul iniţial.

Este foarte important să conştientizăm direcţia abordării ştiinţifice şi să menţionăm că cercetarea psihopedagogică a familiei, din această perspectivă, poate fi construită într-un mod *longitudinal* (istoric, diacronic) şi *transversal* (sincronic). În funcţie de finalitatea şi calitatea rezultatelor cercetării, distingem: *cercetare de dezvoltare a familiei/copiilor, adolescenţilor, părinţilor; cercetare de orientare şi ghidare a familiei; cercetare inovatoare* (de schimbare a structurilor familiale, a comportamentelor, a modului de viaţă; de relaţionare etc.); *cercetare de reformare/corectare* a variatelor aspecte legate de viaţa familiei.

În finalul studiului, ne vom opri asupra resemnificării unor poziţii-cheie legate de aplicarea *metodelor de cercetare*, definite ca modalităţi generale şi strategice de valorificare a investigării problematicii familiei, care implică anumite *tehnici* ce se prezintă ca o formă pe care o îmbracă metodele şi instrumentele de cercetare. Să nu uităm că instrumentele de cercetare includ şi *mijloacele*, cele *materiale*, pregătite pentru efectuarea ansamblului de acţiuni de documentare, dar şi *cu caracter* ştiinţific, obiectivate în instrumentarul psihopedagogic şi metodologic care va fi explorat în cadrul cercetării [1; 2; 4; 7; 9 etc.].

Precizăm în cele ce urmează condiţiile valorificării metodelor de cercetare. Astfel, *metodele de documentare ştiinţifică* (lecturarea, notarea/conspectarea, analiza-sinteza; generalizarea şi esenţializarea; stratificarea, compararea informaţiilor/datelor) se îmbină organic cu *metodele de cercetare istorică a familiei*, care presupun studierea sistematică a evenimentelor în ordine cronologică şi implică acţiuni de analiză a documentelor istorice; de explorare a metodei interviului, studiului de caz, însoţite de descriere, sistematizare, ierarhizare, explicare, analize ale mărturiilor, a unui eveniment sau fenomen specific. Într-o corelaţie strînsă cu acestea vom valorifica: *metodele centrate pe analiza conduitei membrilor familiei*, cele axate pe colaborarea cu persoane de diferite vîrste, de acelaşi gen şi gen opus, de niveluri diferite de competenţă şi cultură; *metodele centrate pe studiul şi explorarea relaţiilor interpersonale în grupul familial/tehnici sociometrice* şi, desigur, *metodele experimentale,* centrate pe valorificarea experimentului psihopedagogic, *metodele de măsurare* (probe pedagogice, teste psihologice standardizate/nestandardizate, probe statistice, formule matematice etc.). Plecînd de la faptul că ne interesează cercetarea psihopedagogică a familiei, vom accentua posibilităţile şi condiţiile aplicării metodelor:*observaţia ştiinţifică, studiul de caz* şi *modelizarea*.

Aşa, de exemplu, în cercetarea climatului familial, a culturii comunicării, relaţionării membrilor familiei; a conţinutului şi strategiilor folosite în educaţia copiilor; a organizării-desfăşurării modului de comportare, de viaţă, de colaborare a celor trei generaţii, a soţilor etc., se aplică preponderent *observaţia ştiinţifică naturalistă*, ce se desfăşoară în cadrul obişnuit al familiei şi *observaţia ştiinţifică participativă*, care presupune asumarea de către cercetător a unui rol în familia investigată [2, pp. 46-47]. Ambele tipuri de observaţie trebuie să fie anticipate de elaborarea unui plan detaliat de acţiuni, urmat de completarea unei *Fişe de observare a familiei*, care include numele cercetătorului, data completării, scopul şi obiectivele investigaţiei, datele despre familie şi descrierea obiectivă şi minuţioasă a comportamentelor sau a situaţiei observate. Aici mai poate fi o scală ce conţine punctajul de apreciere etc.

Studiul de caz, la fel, permite investigarea intensivă,

în detalii a unei persoane – membru adult sau copil; a unui eveniment familial; a modului de viaţă, de comunicare, de relaţionare, de colaborare a membrilor familiei; a modelelor educative familiale, a eficienţei membrilor şi structurilor familiei. Literatura de specialitate nu indică un număr recomandabil de cazuri ce trebuie studiate pentru credibilitatea cercetării, acesta se va decide reieşind din specificul şi complexitatea problemei investigate. La studierea mai multor cazuri nu se realizează o eşantionare strictă, ca în cercetările cantitative, ci se axează mai mult pe analiza *replicilor realităţii*, adică ale aspectelor înregistrate, iar interpretarea se efectuează prin raportarea permanentă la cadrul teoretic [2, p. 50]. *Studiul de caz* în cercetarea psihopedagogică a familiei se aplică în investigaţiile preliminare, avînd un rol explorator, de identificare şi de clarificare a variabilelor ce vor fi valorificate. În corelaţie cu funcţia exploratorie, se poate aplica şi *studiul de caz explicativ* şi/sau *cel descriptiv*, acestea venind să ilustreze sau să justifice valorificarea modelelor teoretice. A. Mucchielli [9] oferă o tipologie originală a studiilor de caz, delimitînd *studiul de caz intrinsec,* care se concentrează asupra unei situaţii dificile şi rare ce permite descoperiri ştiinţifice; *studiul de caz instrumental,* care se referă la situaţii sau evenimente ce constituie o oportunitate de ilustrare a modelelor teoretice, elaborate în prealabil, şi *studiul de caz multiplu*, care presupune identificarea elementelor constante, specifice sau repetitive ale unui fenomen familial sau a unei situaţii concrete. Studiul de caz necesită ţinerea unui protocol, care incumbă prezentarea generală a proiectului (definirea temei, problemei, scopului, obiectivelor cercetării; datele relevante teoretice; ipotezele şi întrebările studiului; modalităţile de colectare a informaţiei; modul de redactare a raportului asupra cazului şi modelele de analiză etc.).

Metoda modelizării poate fi aplicată variat prin elaborarea-implementarea-verificarea *modelului cognitiv* şi a *modelului predictiv,* prin explorarea *tehnicii de comparare*/*pattern-matching*, care asigură credibilitatea cercetării, deoarece presupune un şir de acţiuni riguroase de comparare a stării iniţiale cu cea de după valorificarea modelelor. Pentru a spori acurateţea interpretării datelor în procesul aplicării studiilor de caz, în CPF, se foloseşte strategia implicării a doi sau a unui grup de experţi/cercetători pentru analiza, sinteza şi interpretarea datelor/rezultatelor obţinute.

Aplicarea studiului de caz în cercetarea psihopedagogică a familiei este, deseori, mult mai eficientă decît aplicarea unor metode statistice. *Avantajele aplicării studiului de caz în CPF* rezidă în: a) facilitarea investigării unei probleme ce necesită pregătirea prealabilă a terenului, a traseului şi logicii cercetării experimentale; b) asigurarea calităţii acţiunilor, a datelor atunci cînd se studiază opinia unui membru al familiei sau a întregului grup familial; c) asigurarea eficienţei în cercetările de tip evaluativ, ce au ca scop estimarea impactului programelor de formare şi/sau de corecţie, de exemplu: a modului de comportare, de comunicare, de relaţionare sau de viaţă în cadrul familiei; d) valorificarea caracterului descriptiv şi explicativ, ceea ce contribuie la studierea profundă a comportamentelor şi a realităţii familiale, dificil sau, uneori, imposibil de măsurat.

În concluzie: Prin articolul dat am reuşit şă precizăm şi să delimităm unele aspecte metodologice de care trebuie să ne conducem în investigarea psihopedagogică a familiei şi care pot fi utile atît cercetătorilor, cît şi tuturor celor interesaţi de domeniul dat.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Agabrian M. Cercetarea calitativă a socialului. Iaşi: Institutul European, 2004.
2. Antonesei L. (coord.). Ghid pentru cercetarea educaţiei. Iaşi: Polirom, 2009.
3. Călin M. C. Teoria şi metateoria acţiunii educative. Bucureşti: Aramis, 2003.
4. Cuzneţov L. Tratat de educaţie pentru familie. Pedagogia familiei. Chişinău: CEP USM, 2008.
5. Kuhn Th. The structure of Scientific Revolutions. Chicago: The University of Chicago, 1970.
6. Labăr A.-V. SPSS pentru ştiinţele educaţiei. Metodologia analizei datelor în cercetarea pedagogică. Iaşi: Polirom, 2008.
7. McMilan J.H.Educational Research. Fundamentals for the Consumer. New York: Harper Collins Publishers Inc. 1992.
8. Mihăilescu I. Familia în societăţile europene. Bucureşti: Editura Universităţii, 1999.
9. Mucchielli A. (coord.) Dicţionar al metodelor calitative în ştiinţele socioumane şi sociale. Iaşi: Polirom, 2002.
10. Nagel E. The structure of Science: Problems in the Logic of scientific Explanatation. New York: Harcourt Brace World. 1961.
11. Patraşcu D., Patraşcu L. et al. Metodologia cercetării şi creativităţii psihopedagogice Chişinău: Ştiinţa, 2003.
12. Popa M. Statistici multinivelare aplicate în psihologie. Iaşi: Polirom. 2010.
13. Popescu R. Introducere în sociologia familiei. Iaşi: Polirom, 2009.
14. Popper K. Logica cercetării. Bucureşti: Ed. Ştiinţifică, 1981.
15. Segalen M. Sociologia familiei. Iaşi: Polirom. 2011.
16. Stan A. Testul psihologic. Evoluţie, construcţie, aplicaţii. Iaşi: Polirom.2002.
17. Некрасов А. Проектируем семью. Семьеведение. Москва: Аст. 2010.

Ludmila **PELEVANIUC**
doctorandă, Universitatea de Stat din Tiraspol
(cu sediul la Chișinău)

Modelul pedagogic de formare a culturii manageriale în cadrul instituţiilor preşcolare

Rezumat: *Cultura managerială este considerată, din ce în ce mai mult, unul dintre factorii cu o influenţă determinantă asupra performanţelor instituţiei. O cultură organizaţională de succes poate fi obţinută doar dacă managerii au la dispoziţie o concepţie teoretico-aplicativă. În prezentul articol este redat modelul pedagogic de formare a culturii manageriale, analizat şi realizat pe cale experimentală cu cadrele de conducere din instituţiile preşcolare. În baza acestui model, a fost elaborat, implementat şi validat în practica educaţională curriculumul la modulul* Cultura managerială*, destinat managerilor, masteranzilor. De asemenea, în articol este prezentat conţinutul activităţilor de dezvoltare a unei culturi organizaţionale orientate spre calitate, accentuat rolul strategiilor manageriale şi al stilului abordat, analizate şi descrise legile şi valorile culturii manageriale.*

Abstract: *Managerial culture is considered to be an important factor that influences the performance of institution. Its practical realizing can be successful if managers know and provide a theoretical and applied concept. In this article is presented a pedagogical training model of managerial culture which was analyzed and implemented experimentally by managerial staff in pre-school institutions. Based on this model was elaborated, realized and validated in educational practice the curriculum on* Managerial Culture Module *for managers, master students. Also, the contents of activities involving the development of a quality-oriented organizational culture, the role of management strategies and style to the culture of the institution there were presented. There were analyzed and described laws and values of the managerial culture.*

Keywords: *culture, managerial culture, manager, organizational behaviour, managerial style, institution, strategy, mission.*

INTRODUCERE

Datorită transformărilor complexe ce au loc în societatea contemporană, un rol deosebit îi revine *culturii manageriale*. Fiind modelul integrat al comportamentului uman, care include gîndirea, vorbirea, acţiunea şi creaţiile materiale, aceasta reprezintă un ansamblu de mecanisme de control (proiecte, reguli, programe) care condiţionează comportamentele, un element esenţial pentru un management eficient [1, p. 21]. Cultura organizaţională iese în evidenţă, deoarece poate determina succesul activităţii unei instituţii de învăţămînt.

Ritmul accelerat al schimbărilor tehnologice impune noi cerinţe faţă de instituţii şi personalul care activează în cadrul lor. Organizaţiile ar trebui să se centreze mai mult pe comunicare şi pe diseminarea cunoştinţelor, mai puţin pe controlul ierarhic. Noile tehnologii poziţionează potenţialul uman pe primul plan, reconsideră modul de funcţionare a organizaţiei, în a cărei structură există nu numai norme şi reguli formale, dar şi proceduri informale. Totalitatea valorilor, procedeelor, normelor de comportament, acceptate într-o instituţie ca bază comună de acţiune, constituie o dominantă în organizarea grupului uman, pentru a face faţă provocărilor mediului intern şi extern.

Pentru a ne integra în Uniunea Europeană, trebuie să reconstruim instituţiile noastre în conformitate cu noile tendinţe pe arena internaţională. Schimbări majore necesită nu numai instituţiile sociale, dar şi sistemul de valori şi de norme comportamentale.

O cultură managerială adecvată asigură condiţii optime pentru manifestarea şi dezvoltarea potenţialului creativ uman. În cercetarea dată, ne vom referi la *cultura managerială a instituţiei preşcolare.*

CONŢINUT

Cultura managerială vizează îndeplinirea obiectivelor fixate, în funcţie de factorii interni şi externi, şi contribuie la creşterea competitivităţii instituţiei. Cultura, menţionează D. Patraşcu, poate fi definită ca un sistem de valori, convingeri, tradiţii şi norme de comportament comune, unice pentru un anumit grup de oameni [6, p. 35]. Ea are aceeaşi rădăcină cu „a cultiva”, fiind modul general de viaţă în care cresc (se dezvoltă) oamenii, o viziune comună asupra lumii [2, p. 21]. Astfel, cultura este modelul integrat al comportamentului uman care include gîndirea, acţiunea şi creaţiile materiale şi care depinde de capacitatea omului de a învăţa şi a transmite cunoaşterea generaţiilor următoare [7]. Un alt rol important al acesteia este preîntîmpinarea apariţiei anticulturii organizaţionale (elementele opuse culturii manageriale).

Reieşind din aceste considerente, am iniţiat o cercetare experimentală privind promovarea valorilor culturii

manageriale în cadrul instituţiilor preşcolare. Aceasta a avut drept obiective:

- elaborarea unui curriculum pentru masterat la modulul *Cultura managerială;*
- conceperea şi implementarea *Modelului pedagogic de formare a culturii manageriale în instituţiile preşcolare.*

Modulul *Cultura managerială* a inclus următoarele subiecte: *Abordări teoretice privind conceptele: cultură, cultură managerială, cultură organizaţională etc.; Dezvoltarea unei culturi organizaţionale orientate spre calitate; Funcţiile culturii manageriale; Nivelurile, tipurile şi formele culturii manageriale; Elementele culturii manageriale şi rolul strategiilor manageriale faţă de cultura instituţiei şi comportamentul organizaţional; Modele de schimbare a culturii manageriale şi rolul stilului managerial în cultura organizaţiei; Metodologia identificării şi evaluării culturii manageriale.* Modulul dat a fost implementat în cadrul cursurilor de formare continuă şi al orelor de masterat la Universitatea de Stat *Alecu Russo* din Bălţi; am elaborat, de asemenea, un suport de curs.

În afară de subiectele propuse în suportul de curs, am desfăşurat trei activităţi publice cu subiectele: *Dezvoltarea unei culturi organizaţionale orientate spre calitate; Rolul strategiilor manageriale faţă de cultura organizaţiei şi comportamentul organizaţional; Rolul culturii manageriale şi al stilului managerial faţă de cultura instituţiei.*

În cadrul activităţii *Dezvoltarea unei culturi organizaţionale orientate spre calitate,* am adus la cunoştinţa managerilor că teoriile în domeniu au debutat, în mare parte, odată cu descoperirea importanţei calităţii factorului uman pentru instituţie. Pe lîngă structură, procese economice şi personal, un element important este şi cultura organizaţională. Trebuie să facem distincţie între noţiunea de *cultură* văzută ca un concept foarte larg (mentalitatea fiind o componentă a acesteia) şi *cultura organizaţională*. *Cultura*, în sensul ei general, poate fi definită ca un ansamblu de valori care condiţionează comportamentele şi atitudinile membrilor societăţii. *Cultura organizaţională* poate fi definită ca un sistem de valori, tradiţii, credinţe, proceduri, concepte şi atitudini care creează contextul activităţii în instituţii. Aceasta mai poate fi definită ca un ansamblu de convingeri şi aşteptări comune membrilor unei instituţii care produc norme de natură să modeleze comportamentul grupurilor ce fac parte din ea.

Dezvoltarea unei culturi organizaţionale orientate spre calitate presupune o serie de caracteristici ale managerului instituţiei: ei trebuie să fie „jucători în echipe", dar nu persoane ce urmăresc, dintr-o perspectivă individualistă, propria realizare; o parte importantă a timpului trebuie s-o dedice construirii unor relaţii bazate pe încredere şi respect reciproc.

Cea de-a doua activitate a dezvăluit *rolul strategiilor manageriale faţă de cultura organizaţiei şi comportamentul organizaţional.* Actualmente, societatea se află sub semnul unor transformări de anvergură, ce solicită noi abordări privind relaţia instituţiilor cu mediul şi, implicit, conceperea şi practicarea managementului. Modificările cerute de societate impun conducerii instituţiei un alt ritm de mişcare, noi reguli şi cerinţe, provocîndu-i capacitatea de descoperire, imaginare, inovare, învăţare.

În secolul al XXI-lea, capitalul intelectual devinte o resursă deosebită pentru instituţii. Cultura organizaţională se manifestă specific la diferite stadii de dezvoltare, în funcţie de natura schimbărilor operate. Atunci cînd grupul este la faza incipientă de formare, *cultura este sursa de identitate şi de forţă*. În al doilea stadiu, cel de *dezvoltare a organizaţiei*, cultura poate suferi anumite modificări, dar, în esenţă, conducerea este interesată de o perspectivă relativ stabilă, impunîndu-se, astfel, conservarea normelor şi a regulilor interne.

Stadiul următor este cel de *maturitate şi declin*, rezultate din confortul care împiedică inovaţia. Schimbarea unei componente a culturii organizaţionale este, în acest moment, absolut necesară, ceea ce poate fi un demers dureros, care întîmpină rezistenţă din partea membrilor organizaţiei obişnuiţi cu reguli stabile.

Tehnicile de schimbare a culturii organizaţionale sînt variate: de la măsuri directe la cele indirecte, dar cu acelaşi efect. Instituţia trebuie să facă faţă unei provocări puternice atunci cînd contextul real în care funcţionează conţine elemente din ce în ce mai divergente în raport cu factorii care i-au modelat cultura şi structura. Stabilirea unui diagnostic corect cu privire la gradul de ajustare şi de adaptare a organizaţiei la exigenţele noilor realităţi constituie o responsabilitate fundamentală a conducerii oricărei organizaţii.

Vom prezenta patru cazuri ce descriu felul în care s-a stabilit acest diagnostic:

a) *Continuitate şi adaptabilitate sporită* – strategia şi modurile de funcţionare a organizaţiei sînt bine adaptate contextului actual, ceea ce se traduce printr-o performanţă bună.
b) *Inadaptare temporară* – în ciuda unor performanţe destul de slabe, contextul viitor este favorabil organizaţiei; problemele actuale decurg din fenomene defavorabile, dar trecătoare.
c) *Transformare* sau *reorientare adaptată contextului* – organizaţia prezintă un nivel de performanţă acceptabil; aceasta trebuie să evolueze într-un context viitor foarte diferit de cel actual, fie din cauza unor schimbări de ordin tehnologic (transformare), fie datorită propriilor demersuri vizînd deplasarea resurselor spre zone mai atractive decît cele în care instituţia operează în prezent (reorientare).
d) *Redresarea* sau *revitalizarea* – reprezintă o situaţie

în care instituţia este slab adaptată contextului şi afişează rezultate mediocre sau dezastruoase, fiind nepregătită pentru a face faţă contextelor viitoare.

Dintre toate strategiile prezentate, *transformarea* este cea care depinde, în mai mare măsură, de talentul şi de calitatea de lider a managerilor. Această strategie porneşte de sus şi este declanşată de conducător. Pe parcurs pot apărea dificultăţi specifice: performanţa organizaţiei este nesatisfăcătoare, managerii instituţiei întîmpină greutăţi în a face înţelese angajaţilor fundamentele demersului lor şi în a mobiliza toate departamentele pentru a-şi împărtăşi viziunea privind problemele existente, care riscă să se agraveze dacă nimic nu se va întreprinde. Atunci cînd anumite elemente culturale au devenit păguboase pentru performanţele organizaţiei ca întreg, încît perpetuarea lor riscă să se generalizeze şi sa blocheze sau chiar să distrugă instituţia, este nevoie de o transformare culturală radicală.

Procesul de reorientare declanşat tot de lider constă în evitarea stagnării în rentabilitatea, dar şi în creşterea instituţiei, prin utilizarea unor active şi resurse strategice mai atractive. Strategia organizaţională *de reorientare* poate să comporte anumite capcane, cum ar fi înclinaţia naturală a managerilor de a-şi supraevalua capacitatea de a conduce în domenii diferite de cele în care au deja o expertiză. Strategia *de revitalizare* trebuie să abordeze problemele cu anticipare: pentru că nu există încă o stare de criză evidentă, managerii trebuie să atenţioneze personalul asupra posibilităţii unei crize apropiate.

Cultura instituţiei şi climatul organizaţional trebuie astfel gîndite încît să formeze o atmosferă în care se valorifică potenţialul creativ al angajaţilor. Pentru a înţelege cultura organizaţiei, este necesar să ajungem la principiile de bază care determină, în ultimă instanţă, felul cum percep, gîndesc şi sînt membrii colectivului dat. Cultura nu poate controla totalmente percepţiile, gîndurile şi sentimentele oamenilor. Dar procesul prin care ei învaţă cum să interacţioneze în mediul intern şi extern implică toate aceste elemente cognitive şi emoţionale. Cu cît trăim mai mult într-o cultură, cu atît mai mult aceasta va influenţa felul de a fi a membrilor organizaţiei. Cel mai important rol în formarea culturii instituţiei îl au fondatorii. Ei şi succesorii lor au jucat şi joacă un rol-cheie atunci cînd grupul se confruntă cu o provocare nouă. Managerii şi liderii, susţine Schein, nu numai că asigură identificarea de noi soluţii, dar şi, după Kurt Lewin, determină grupul de a renunţa la opţiunile vechi, neperformante în noile condiţii [Apud 4].

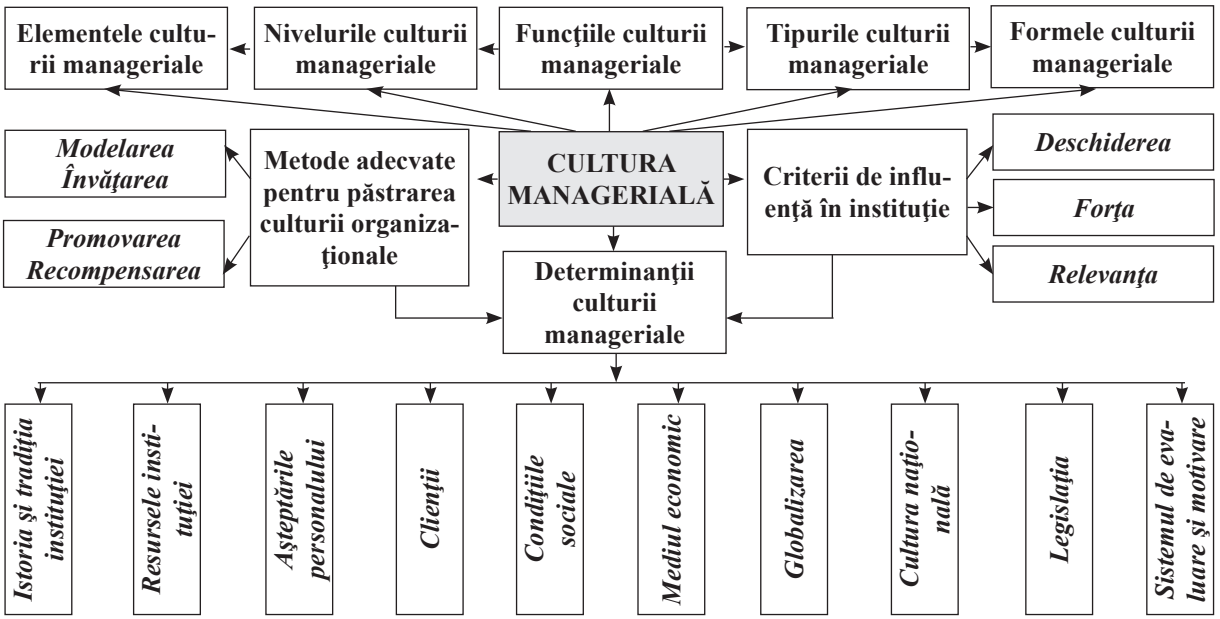
A treia activitate desfăşurată a avut ca subiect *Rolul culturii manageriale şi al stilului managerial faţă de cultura instituţiei.* Cercetările realizate după 1980 au dezvăluit faptul că în interiorul culturii organizaţionale funcţionează, ca o componentă şi resursă importantă, cultura managerială. Ea este orientată spre îndeplinirea obiectivelor de care sînt responsabili managerii. *Cultura managerială* se referă la sistemul valorilor, credinţelor, aspiraţiilor, aşteptărilor şi comportamentelor manageriale, reflectate în tipurile şi stilurile de conducere practicate în cadrul instituţiei, marcînd în mod evident conţinutul culturii organizaţionale şi performanţele instituţiei. Aceasta vizează concordanţa deciziilor şi acţiunilor cu obiectivele asumate, generînd şi dezvoltînd modele de comportament organizaţional, amplificînd coeziunea indivizilor, promovînd anumite stiluri manageriale şi practicînd un anumit leadership. Cultura unei instituţii stabileşte restricţii asupra a ceea ce pot şi nu pot face managerii, modelează prin filtre nevăzute percepţiile, gîndirea şi sentimentele acestora. Cîştigînd forţă, ea devine mai persistentă şi influenţează fiecare acţiune pe care o întreprinde managerul, chiar şi propria lui gîndire şi simţire. Acest aspect este foarte important, deoarece cele mai multe elemente pe care conducătorul le percepe ca laturi ale managementului „efectiv" – stabilirea, măsurarea, urmărirea, controlul, feedbackul – sînt prin ele însele influenţe culturale în orice instituţie.

O cultură managerială preîntîmpină apariţia anticulturii organizaţionale şi este puternic personalizată, purtînd amprenta conducătorului instituţiei. Cu cît acesta posedă o personalitate mai puternică şi exercită o conducere mai generoasă, orientată spre oameni, cu atît cultura managerială şi, implicit, cea organizaţională îi reflectă concepţia, potenţialul şi particularităţile. Atunci cînd personalizarea este excesivă, ea generează, în timp, distorsiuni funcţionale şi afectează continuitatea dezvoltării.

Natura deosebită a culturii manageriale se reflectă în funcţiile şi dimensiunile sale specifice. Geert Hofstede delimitează *patru dimensiuni pereche:*

- *centralizarea puterii şi accesul la resursele puterii* – sînt determinate de modul de repartizare a resurselor şi puterii în societate; ea se reflectă în distribuirea autorităţii, în dimensionarea motivaţiilor în cadrul sistemului social şi în gradul de centralizare a sistemelor manageriale;
- *acceptarea şi evitarea riscului* – culturile cu grad mare de evitare a riscului pun accentul pe sisteme organizatorice bine definite, cu ierarhii puternice, cu promovarea planificării ca mijloc de anticipare a viitorului, în timp ce culturile cu grad mic de evitare a incertitudinii valorifică creativitatea şi cultivă sentimentul de siguranţă şi de continuitate în cadrul instituţiei;
- *individualism şi colectivism* – există culturi de tip individualist, în care legăturile dintre cadre sînt slabe, manifestîndu-se un grad mare de libertate

Figura 1. *Modelul pedagogic de formare a culturii manageriale în instiuţiile preşcolare*



de decizie şi de acţiune individuală. Totodată, vorbim despre culturi de tip colectivist, în care relaţiile interumane sînt puternice, convertindu-se atît în obiective individuale, cît şi de grup;

- *masculinitate şi feminitate* – această dihotomie este fondată pe diviziunea naturală a rolurilor în instituţie. În culturile de tip masculin, diviziunea rolurilor este pronunţată, se manifestă o diferenţiere accentuată între bărbaţi şi femei, se apreciază elementele material-financiare şi performanţele; în culturile de tip feminin, diviziunea rolurilor este mai redusă, diferenţele dintre statutul bărbaţilor şi cel al femeilor sînt mai mici, iar preocuparea pentru latura afectivă a relaţiilor umane este mai evidentă [3].

La cea de a doua etapă a cercetării (experimentul formativ) am elaborat *Modelul pedagogic de formare a culturii manageriale la nivelul instituţiilor preşcolare* (vezi Figura 1). Conform acestuia, cultura managerială a instituţiei preşcolare înglobează *valori, reguli şi simboluri instituţionale, bazate pe criterii de influenţă ca: relevanţă, deschidere, forţă.* De asemenea, un rol determinant îi revine *conducătorului:* acesta trebuie să dispună de o *viziune* şi de *strategii de perfecţionare a managerilor*, care, la rîndul lor, vor influenţa pozitiv ceilalţi membri ai instituţiei.

Conform acestui model, am elaborat, împreună cu cadrele manageriale, ***misiunea*** *instituţiei preşcolare,* ţinînd cont de funcţiile culturii organizaţionale:

- Instituţia este deschisă pentru toţi cei care au nevoie de educaţie; în opinia noastră, educaţia nu este un privilegiu pentru cîţiva, ci un drept al tuturor.
- Instituţia satisface necesităţile preşcolarilor de a se simţi competenţi, integraţi în colectiv şi independenţi.
- Avem ca prioritate pregătirea preşcolarilor pentru o lume în schimbare, formîndu-le capacităţi, deprinderi şi competenţe care să le permită să îşi găsească locul şi menirea socială.
- Dorim ca instituţiile noastre preşcolare să devină instituţii moderne.
- Instituţia noastră acceptă rolul de iniţiator/susţinător şi catalizator al comunităţii, de continuator al tradiţiilor locale.
- Avem parteneriate active cu autorităţile locale şi biserica, urmărim să realizăm parteneriate cu instituţiile din localităţile învecinate.
- Tindem spre asigurarea condiţiilor optime de învăţare; dezvoltarea competenţelor, a capacităţilor de comunicare eficientă şi a atitudinilor necesare integrării sociale.

Viziunea *instituţiei preşcolare* presupune: *a asigura egalitatea de şanse pentru toţi preşcolarii, întru a obţine rezultate deosebite; a deveni iniţiatori, susţinători şi catalizatori ai comunităţii; a edifica un adevărat lăcaş de cultură şi civilizaţie, care să aibă uşile deschise pentru toţi cei care au nevoie de educaţie, indiferent de etnie şi religie.*

Instituţia preşcolară este în slujba comunităţii, avînd capacitatea de a funcţiona ca o structură eficientă şi echitabilă pentru toate categoriile de copii şi de a asigura progresul tuturor, astfel încît mîine să fim mai buni ca azi!

Nu au fost lăsate în umbră nici *valorile* promovate

de instituţie: *muncă în echipă, performanţă, calitate, profesionalism, competitivitate, toleranţă, corectitudine, creativitate, seriozitate, disponibilitate, grijă pentru copii, comunicare, responsabilitate, disciplină* etc.

În susţinerea modelului propus, putem invoca opiniile specialiştilor din domeniu, sintetizate în anumite „legi", unele dintre ele nescrise, care aduc plusvaloare culturii organizaţionale.

- Legea valorii muncii în echipă. După John C. Maxwell, „Convingerea că o singură persoană poate realiza ceva măreţ este un mit." *Conştientizăm faptul că sîntem o verigă importantă în organizaţie, dar depindem unii de alţii.*
- Legea busolei. Aţi făcut vreodată parte dintr-o echipă care avea talente, resurse, dar nu a ajuns nicăieri? Posibil, situaţia respectivă a fost cauzată de lipsa unei viziuni. *Viziunea oferă angajaţilor direcţii de dezvoltare şi încredere în atingerea scopurilor.*
- Legea încrederii reciproce. *Colegii de echipă au convingerea că pot conta unul pe celălalt atunci cînd este nevoie.*
- Legea mărului stricat. *Atitudinile pozitive ale angajaţilor nu garantează în mod direct succesul, pe cînd atitudinile negative duc, fără îndoială, la insuccesul unei echipe.*
- Legea comunicării. *Angajaţii organizaţiilor eficiente discută în permanenţă unul cu altul şi caută în comun soluţii* [5].

Schimbările legate de cultura organizaţională nu pot apărea decît de sus în jos, de la manageri la angajaţi. Diferenţa dintre două echipe la fel de talentate este dată de conducerea acestora. În tot ceea ce întreprindem, trebuie să luăm în consideraţie gradul de motivare a managerilor, fapt ce influenţează semnificativ participarea cadrelor didactice la realizarea obiectivelor instituţiei, la dezvoltarea culturii organizaţionale. Motivarea angajaţilor se poate realiza prin acordarea de salarii mai mari (sporuri, salariu de merit), prin securitate şi siguranţa locului de muncă etc. Variabila dată, care are repercusiuni directe asupra eficienţei activităţii, poate fi explicată prin următoarele categorii de factori: de conţinut (munca în sine, succesul în activitate); de context (relaţii ierarhice, siguranţa postului). Specialiştii consideră că satisfacţia muncii poate fi analizată în raport cu: conţinutul şi cadrul de desfăşurare a muncii; relaţiile interpersonale; rezultatele personale asociate cu munca [8].

Motivarea este una dintre problemele cele mai delicate pentru majoritatea conducătorilor de instituţii. Pentru ca angajaţii să dorească să îşi valorifice potenţialul creativ, trebuie, în primul rînd, managerii să fie convinşi de efectele pozitive ale obiectivelor stabilite şi să adopte un stil de administrare care să permită crearea unei atmosfere destinse şi a unui climat organizaţional corespunzător. În legătură cu acest aspect, unii specialişti identifică două tendinţe în comportamentul membrilor unei organizaţii. Prima tendinţă este spre conformism, deşi există disponibilităţi latente ale personalului, acestea nu se manifestă din proprie iniţiativă. Cercetările au demonstrat că angajaţii din această categorie, dacă sînt motivaţi, obţin performanţe în activitate şi contribuie la succesul organizaţiei în ansamblul ei. Cea de-a doua tendinţă este legată de conştientizarea iniţiativei proprii, de manifestarea deplină a potenţialului creativ, ori de cîte ori apar astfel de situaţii.

Managerii au rolul de a sensibiliza personalul printr-o comunicare deschisă şi prin folosirea corectă a instrumentelor de motivare, făcîndu-l conştient de existenţa unor situaţii-problemă cărora nu li s-a acordat, la timp, atenţia cuvenită.

CONCLUZII

Pentru a putea stabili relaţii interpersonale de calitate, bazate pe o comunicare eficientă, este necesar să poţi fi un manager deschis; să îţi dezvălui sentimentele, motivele, opiniile; să fii receptiv la feedbackul oferit de ceilalţi. Toate acestea solicită încredere în forţele proprii: Cu cît o persoană îşi sporeşte încrederea în sine, cu atît aceasta este mai dispusă să îşi asume riscuri.

În baza rezultatelor experimentului formativ, concludem că obiectivele înaintate – elaborarea programei analitice la modulul *Cultura managerială;* elaborarea, implementarea şi validarea modelului pedagogic de formare a culturii manageriale în instituţiile preşcolare – au fost realizate. Conform modelului elaborat de noi şi aplicat în practică, managerului instituţiei preşcolare îi revine rolul de a promova şi dezvolta *valorile culturii organizaţionale.*

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Huţu C. A. Cultură organizaţională şi transfer de tehnologie. Bucureşti: Editura Economică, 2001. 224 p.
2. Huţu C. A. Cultura organizaţională şi leadership. Bucureşti: Editura Economică, 2007.
3. Hofstede G. Managementul structurilor multiculturale. Bucureşti: Editura Economică, 1995.
4. Lewin K. Management. London: Heinemann, 1983.
5. Maxwel J. C. Cele 21 de legi supreme ale liderului. Bucureşti: Almatera, 2001. 192 p.
6. Patraşcu D. Cultura managerială a profesorului. Teorie şi metodologie. Chişinău: Editura UPSC *I.Creangă*, 2006. 296 p.
7. Webster's New Collegiate Dictionary.
8. http://ru.scribd.com/doc/197731302/psihologie-manageriala.

Interviul *focus grup* în cercetarea pedagogică

Tatiana **CARTALEANU**
dr., conf. univ., UPSC *I. Creangă*

Rezumat: *Articolul prezintă esenţa unei metode calitative de cercetare, aplicată mult în psihologie, antropologie, sociologie, marketing, pe care autorul o consideră rezultativă şi în cadrul cercetărilor pedagogice. Sînt reperate diferenţele esenţiale dintre aplicarea chestionarului şi a interviului, ca forme ale anchetei. Sînt vizate momentele-cheie ale desfăşurării interviului focus grup: (I) formularea scopului, (II) planificarea, (III) selectarea participanţilor, (IV) elaborarea întrebărilor, (V) desfăşurarea, (VI) elaborarea raportului narativ. Se insistă pe tipologii ale întrebărilor (al căror rol este considerat forţa motrice a interviului focusat), pe modalitatea de desfăşurare a interviului focusat. Se oferă exemple de întrebări, în raport cu o problemă de cercetare şi un subiect de discuţie. În favoarea faptului că metoda focus grup este una ştiinţifică vorbeşte atît pregătirea minuţioasă a cercetării propriu-zise şi importanţa acordată analizei rezultatelor, cît şi flexibilitatea cercetătorului, în limitele metodei.*

Abstract: *The article presents the essence of a qualitative research method, which is widely used in psychology, anthropology, sociology, marketing etc. and which we find to be effective in pedagogical research as well. We establish the essential differences between the application of a questionnaire and of the interview, as forms of survey. We distinguish the key moments of focus group interviews: (I) formulating the goal; (II) planning; (III) choosing the participants; (IV) developing the questions; (V) implementing; (VI) writing the narrative report. Special attention is paid to the types of questions (which are said to be the propelling force of the focused interview) and to the procedure of the interview itself. We offer examples of questions regarding a research problem and a discussion subject. One of the arguments for declaring the focus group interview a research method is the fact that it requires careful preparation of the research itself, the analysis of results is of outmost importance and the researcher has a certain flexibility within the limits of the method.*

Keywords*: qualitative research methods; the survey method; the questionnaire method; the focus group interview; typology of questions.*

„Cercetarea realizată prin metoda focus grup este una ştiinţifică, deoarece reprezintă un proces de investigare disciplinară, care este sistematică şi verificabilă. Acest tip de studiu ştiinţific caută să înţeleagă şi să aibă o imagine clară asupra anumitor perspective.”

(Richard A. Krueger, Mary Anne Casey)

Alături de alte metode de cercetare preluate din sociologie în domeniul ştiinţelor educaţiei, *ancheta*, realizată prin *chestionar* sau *interviu*, a fost adaptată la condiţiile domeniului. „*Ancheta* este o metodă de cercetare ce vizează colectarea de informaţii cuantificabile în legătură cu problema de studiat de la un număr mare de subiecţi selectaţi prin tehnici specifice de eşantionare.” [2, p. 52].

Dacă urmărim tezele elaborate pentru obţinerea gradului ştiinţific de doctor în pedagogie, observăm că tradiţionalele teste, aplicate unor grupuri de control şi experimentale, odinioară în top, au pierdut din popularitate şi au cedat locul chestionarelor. Dar cei care îşi redactează tezele de doctor beneficiază de o pregătire într-o şcoală doctorală – privilegiu de care nu se bucură profesorii ce elaborează lucrări metodice (nu neapărat

pentru obţinerea gradului didactic superior, deşi deseori aceasta este finalitatea studiului).

Opţiunea pentru metoda anchetei va fi determinată de obiectivele şi ipotezele cercetării, iar acestea vor deriva din buna cunoaştere a problemei (nu va exista o cercetare veritabilă şi actuală atîta timp cît nu va fi formulată o problemă adecvată). În raport cu *interviul*, oscilînd între cele două formule propuse de Dumitru Muster – „probleme impuse de fapte" şi „probleme pentru care se caută fapte" [3, p. 13], optăm pentru cea de-a doua: cercetarea respectivă ne va permite să identificăm argumente în favoarea unor ipoteze de start, dar şi ne va arăta, fără îndoială, alte piste şi direcţii, va dezvălui noi probleme. După Liviu Antonesei, „noi sîntem cei care provocăm faptele să se producă" [2, p. 28], dirijăm situaţia de comunicare spre confirmarea sau infirmarea ipotezei noastre de start sau construim un experiment pe care îl urmărim cu un instrumentar cît mai exact posibil.

Pentru investigaţiile din domeniul educaţional, avem convingerea că, ierarhic şi cronologic, metodele de tip calitativ ar trebui să le anticipeze pe cele de tip cantitativ. Şi, oricare ar fi modalitatea aleasă, este firesc, într-o cercetare care se vrea inovaţională, să se facă o documentare prealabilă cu privire la demersurile anterioare de acest tip. „Analiza critică şi construirea unor alternative explicative, precum şi sesizarea unor posibile erori în studiile anterioare pot constitui argumente pentru cercetare şi reprezintă un semn al maturităţii profesionale în lectura literaturii de specialitate." [2, p. 115].

Diferenţa între *chestionar* şi *interviu* nu este cardinală şi nu se plasează în opoziţie, datele adunate astfel se pot completa reciproc. *Chestionarul* presupune, ca finalitate, prelucrarea statistică a datelor, ceea ce îl plasează printre metodele cantitative, chiar dacă răspunsurile la întrebări vor genera şi alte interpretări ale informaţiilor obţinute decît tabelele, graficele, diagramele. *Interviul* este o metodă calitativă, mai puţin riguroasă, dar cuprinzînd informaţii mai ample şi mai variate; se pierde din meticulozitate şi exactitate, dar se cîştigă în profunzime şi, mai ales, devine posibilă improvizaţia pe care răspunsurile scrise la întrebări standardizate nu o pot asigura. În cazul *chestionarului* cercetătorul îşi va vedea lacunele sau erorile abia atunci cînd va prelucra rezultatele, iar în cazul *interviului* acestea pot fi rectificate pe parcurs.

Una dintre diferenţele esenţiale între *chestionar* şi *interviu* o constituie actorul principal al cercetării: *chestionarul* poate fi elaborat de cercetător, dar aplicat şi prelucrat de un operator; de *interviu*, de la elaborarea concepţiei pînă la momentul sintezei, se ocupă cercetătorii, care cunosc în detaliu problema şi obiectivele investigaţiei. Faptul acesta îi permite cercetătorului să ţină în permanenţă mîna pe pulsul studiului său, să-l monitorizeze îndeaproape şi să intervină cu rectificări imediat ce observă că stagnează sau bate pasul pe loc. Există riscul ca unii cercetători să evite interviul din teama de a nu părea o tehnică prea nesigură, cu rezultate prinse „la auz", precum şi pericolul de a-l privi ca pe ceva improvizat. Nu este nici pe departe aşa: interviul privit ca o secvenţă din investigaţie presupune activităţi riguroase de planificare, de selectare a participanţilor şi de prelucrare a datelor. Iar atunci cînd discutăm problemele din domeniul educaţiei (cu care toţi au tangenţe), este chiar indicat să apelăm şi la opinia, viziunea, sentimentele diferitelor categorii de persoane.

Un alt aspect, deloc neglijabil, al interviului este posibilitatea interacţiunii între persoanele implicate – impact exclus în cazul chestionarului, cînd totul se produce tête-a-tête cu foaia. Asemănarea între cele două tehnici rezidă, în primul rînd, în necesitatea, chiar obligativitatea, elaborării unei liste de întrebări. Citäm dintr-o sursă-cheie: „Întrebările puse de moderator sînt coloana vertebrală a interviului focusat." [1, p. 127].

Cuvîntul *focus* vizează, în primul rînd, ordonarea întrebărilor, concentrarea atenţiei pe un subiect. Termenul de *focalizare*, omorizic cu *focus*, presupune *concentrarea* tuturor privirilor, a intereselor într-un singur punct, asupra unei probleme. Sarcina dificilă care îi revine moderatorului (deseori tot el – şi cercetătorul) este să asigure toate cele necesare pentru interviu şi să se pregătească singur. Natura noastră pedagogică – aceea de a comenta, explica, rezuma, conchide la fiecare pas – deseori ne joacă feste în asemenea interviuri, pentru că urmează să ne modificăm comportamentul şi să nu intervenim în discuţie, ci doar să o moderăm. În raport cu tehnicile din arsenalul LSDGC, cea mai apropiată, ca rigori, este *Discuţia ghidată*. Ea poate deveni un simulator pentru cercetătorul care vrea să organizeze pentru prima dată *focus grup.* Antrenat în desfăşurarea discuţiei ghidate la clasă, oricine se va simţi mai liber şi la interviurile focusate.

Să examinăm situaţia în care se proiectează o cercetare pedagogică şi se alege metoda *focus grup*. Iată care vor fi paşii:

I. FORMULAREA CLARĂ A SCOPULUI

Scopul, obiectivele, finalitatea interviului vor deriva din scopul cercetării realizate. Să presupunem că un profesor va cerceta problema ***impactului lecturii extracurriculare asupra formării sistemului de valori al adolescenţilor***. Scopul interviului focalizat va fi acela de a înţelege cum văd elevii înşişi problema, care sînt valorile lor şi cum apreciază ei impactul lecturii în constituirea şi evoluţia propriilor personalităţi; sperăm din start că afirmaţiile unor participanţi la interviu îi vor stimula, motiva, mobiliza, activiza pe alţii – ceea ce nu se va întîmpla dacă vom aplica un chestionar individual.

Ulterior, ar trebui să se discute aceleaşi aspecte cu reprezentanţii altor grupuri-ţintă, a căror activitate co-

tidiană are tangenţe cu problema. Undeva, pe agenda cercetătorului ar trebui să apară ca finalitate şi o listă de titluri şi nume de autori (*Ce citesc adolescenţii de astăzi? Ce consideră ei că îi influenţează? În ce măsură sînt conştienţi de impactul formator al lecturii?*), însă nu acesta este ţelul său – dacă îl interesa doar lista, distribuia un chestionar. Chiar dacă aceste liste obţinute prin anchetă ar fi fost diferite – bibliotecarii şi adolescenţii înşişi ar putea furniza date categoric distincte – rezultatul oricum nu era influenţabil. Pe cînd în cadrul interviului *focus grup* moderatorul poate ajuta la declanşarea unor asociaţii, poate cere nişte exemple sau nişte argumente a căror necesitate nu ar fi prevăzut-o anterior. Participanţii la asemenea discuţii recunosc că au fost ajutaţi să înţeleagă anumite lucruri chiar în procesul desfăşurării interviului.

II. PLANIFICAREA

Cercetătorul va alege timpul adecvat pentru desfăşurarea interviului şi va urmări cîteva aspecte ale planificării:

a) Ce problemă cercetaţi?
b) De ce alegeţi să aplicaţi o asemenea metodă de investigaţie?
c) Ce aşteptaţi să aflaţi de la participanţi?
d) Ce informaţii pe care le vor furniza intervievaţii au o importanţă deosebită pentru dvs.?
e) Ce relevanţă va avea părerea elevilor pentru cercetarea dvs.?
f) În raport cu care dintre probleme/ipoteze vă aşteptaţi să apară idei noi?
g) Care dintre idei le veţi testa ulterior?
h) Ce intenţionaţi să faceţi cu rezultatele obţinute?
i) Ce studiu cantitativ ar putea urma acestei cercetări calitative?

Se recomandă să se elaboreze un plan scris al interviului, cu accent pe o strategie de formare a comunităţii, un discurs de prezentare a moderatorului şi a problemei, rezultatele finale aşteptate, bugetul de timp şi lista de întrebări.

III. SELECTAREA PARTICIPANŢILOR

Trebuie să existe un număr mare de participanţi, pentru ca rezultatele să fie cu adevărat elocvente şi să-i permită moderatorului a trage nişte concluzii pertinente. Un grup de discuţie va avea între 6 şi 8 participanţi, pentru ca fiecăruia să i se ofere posibilitatea de a-şi expune părerea. Moderatorul decide ce categorii de public-ţintă va invita la interviu:

a) Opinia căror grupuri de persoane îl interesează cu adevărat?
b) Cine posedă cele mai multe informaţii?
c) Opiniile cui sînt mai importante pentru cercetător?
d) Va aplica anticipat nişte chestionare, pentru a organiza grupurile?
e) Care va fi raportul numeric dintre diferite categorii de intervievaţi?

Aceştia vor fi incluşi în grupuri omogene (sugestia specialiştilor este de a nu alcătui grupuri mixte, pentru ca participanţii să nu se simtă intimidaţi de vîrsta sau de statutul cuiva; nu este obligatoriu ca participanţii să se cunoască anterior studiului). Dacă cercetarea poartă un caracter global, ne va interesa ca intervievaţii să reprezinte egal mediul rural şi cel urban, diferite grupe etnice, de gen, de vîrstă. Specialiştii mai avertizează că, proiectînd 5-6 interviuri, am putea să constatăm că mai avem nevoie de date şi să perseverăm extinzînd grupul-ţintă; cu acelaşi succes, am putea să ne oprim în momentul cînd ne dăm seama că batem pasul pe loc. Nu există un indice fixat pentru eşantionul de intervievaţi, dar interviul nu mai are rost dacă răspunsurile se repetă şi nu mai primim idei noi.

IV. ELABORAREA ÎNTREBĂRILOR

Etichetată foarte exact drept „un ferment al activităţii mintale” [4, p. 90], întrebarea va fi şi forţa motrice a interviului.[1] Pregătirea chestionarului de reper şi a celui suplimentar va consuma destul de mult timp. Anumite cerinţe faţă de întrebări ar trebui luate în calcul atunci cînd pregătim chestionarul. Întrebările vor fi ordonate: de la ample la reduse, de la generale la particulare, de la abstracte la concrete, de la pozitive la negative.

În altă tipologie, întrebările ar trebui să fie diferite ca strategie de aplicare; citîm clasificarea lui Miron Ionescu, care ni s-a părut cea mai apropiată de metodologia *focus grup*:

Tipul întrebării	Caracteristici	Exemple
Frontală	Adresată tuturor participanţilor.	Care este cauza?[2]

1 Exegeţii metodei admit posibilitatea de a înlocui întrebarea cu sarcina: în loc să întrebaţi *Cînd s-a întîmplat acest lucru?*, aţi putea ruga: *Descrieţi ziua în care s-a întîmplat acest lucru.* [1, p. 80].

2 Specialiştii avertizează că întrebările de tip *De ce?* trebuie să se evite sau să se folosească foarte rar, pentru că „sînt directe şi tăioase, iar respondenţii simt nevoia să se apere”. În loc să întrebăm direct *De ce?*, se recomandă să întrebăm voalat: *Ce anume v-a determinat să faceţi o asemenea afirmaţie? Ce v-a motivat să procedaţi astfel? Cum aţi ajuns la o asemenea concluzie?* [1, p. 80].

Directă	Adresată unui anume participant.	Ce te face să susţii...?
Inversată (nedirijată)	Primită de conducătorul discuţiei de la unul dintre participanţi şi returnată acestuia.	Participantul: *Ce se întîmplă dacă...?* Conducătorul: *Tu ce părere ai?*
De releu şi de completare	Întrebare pe care un participant o adresează conducătorului, iar acesta o repune unui alt participant sau răspunsul la aceeaşi întrebare este dat prin completare de alţi participanţi.	Z.: *Nu credeţi că...?* Conducătorul: *Z a ridicat o problemă extrem de importantă (interesantă). Ce părere aveţi voi despre asta?*
De revenire	Întrebare pe care conducătorul o pune, reluînd o observaţie, o idee, o părere emisă anterior de un participant, a cărei luare în seamă nu era indicată în acel moment.	*Z. şi-a manifestat înainte părerea că... Cum credeţi...?*
Imperativă	Se formulează o cerere categorială şi necondiţionată.	*Vă rog să rezumaţi părerea dvs. Analizaţi următorul caz... Examinaţi cauzele...*
De controversă	Presupune răspunsuri ce par contradictorii, în chestiuni principale.	*Geniile se nasc sau se formează? Talentul se moşteneşte sau nu?*

[Apud 5, pp. 177-178]

O altă tipologie fezabilă este cea a lui Sanders [6, pp. 55-58], cunoscută drept *Interogare multiprocesuală*: ea vizează tipul de întrebare după procesele/operaţiile intelectuale pe care le implică. Elaborarea anticipată a întrebărilor, în aşa fel ca să se parcurgă întreaga tramă şi să se poată ţese reţeaua – literale, de traducere, de interpretare, de aplicare, de analiză, de sinteză, de evaluare – va impune şi respectarea ordinii, asigurînd o eşalonare logică.

Pentru a da naturaleţe formulelor interogative, moderatorul va folosi limbajul uzual al celor intervievaţi, ceea ce înseamnă că va avea pregătite diferite formulări ale aceloraşi întrebări. Termenii din domeniul psihopedagogiei, fireşti în medul profesorilor, nu vor figura în discuţiile cu părinţii sau cu copiii, însă întrebările trebuie să vizeze aceleaşi aspecte – altfel nu vom avea posibilitatea de a compara răspunsurile.

Întrebările trebuie să fie clare. Dacă la prima aplicare aţi constatat că întrebarea, aşa cum este formulată, necesită explicaţii şi se cere desfăşurată, atunci reformulaţi-o din start pentru grupurile următoare.

Cerinţa ca întrebările să fie scurte nu este valabilă în toate situaţiile. Însă ne putem gîndi la o modalitate de a pune întrebările lungi pe un suport vizual, pentru ca intervievaţii să poată reveni la anumite aspecte ale lor.

Întrebările trebuie să fie deschise, lăsîndu-i pe intervievaţi să decidă singuri încotro o iau cu răspunsul: *Ce credeţi.., Ce părere aveţi..., De unde..., Cît de mult...* Întrebările închise nu sînt interzise, dar se recomandă ca ele să fie formulate fie la început, pentru un sondaj (*Cîţi dintre voi..., Cine face...*), sau spre final, printr-o ofertă cu alegere multiplă sau de tip pereche.

Pentru a nu discuta doar despre *aici şi acum*, ci şi despre ceea ce s-a întîmplat în trecut, unele întrebări ar putea să aibă caracter evocativ: *Amintiţi-vă ziua în care... Cum v-aţi simţit?*

Respectînd strategia interviului, ne-am putea edifica demersul pe categoriile specifice – important este să existe, la temelia chestionarului, nişte principii sau o tipologie:

- *Întrebări de deschidere*. Sînt formulate pentru a facilita prezentarea participanţilor. Moderatorul va avea grijă să nu permită evidenţierea unor diferenţe jenante.
- *Întrebări introductive.* Se adresează pentru a încuraja discuţia, a pune în lumină problema.
- *Întrebări de tranziţie.* Se va elucida cum anume văd participanţii problema.
- *Întrebări-cheie.* Conduc studiul spre scopul declarat. Ele sînt punctele nevralgice ale discuţiei.
- *Întrebări de încheiere.* Se adresează pentru a afla poziţia finală, a rezuma, a vedea dacă mai sînt probleme, în viziunea participanţilor. [1, pp. 63-67]

V. DESFĂŞURAREA

Interviul nu va dura mai mult de două ore. Moderatorul creează un mediu confortabil, ca participanţii să se simtă distinşi şi să contribuie la găsirea unui consens. Participanţii vor fi avertizaţi că discuţia se înregistrează. Cînd discuţia nu se leagă şi invitaţii nu vor să vorbească singuri, îi rugăm să răspundă pe rînd la o întrebare.

Cel mai important este ca şi cercetătorul să acumuleze suficient de mult material, pentru a putea trage ulterior concluziile de rigoare. Pauzele trebuie privite ca un moment firesc în discuţie, dar, dacă acestea se întind, insistaţi: *Puteţi dezvolta ideea? Puteţi da un exemplu? Alte exemple? Explicaţi la ce vă referiţi exact. Ce experienţe v-au făcut să ajungeţi la această concluzie?*

Se vor admite întrebările dinspre participanţi, dar ele vor fi readresate grupului.

VI. ELABORAREA RAPORTULUI NARATIV

Prelucrarea textelor înregistrate se va materializa într-un text coerent, de analiză calitativă a rezultatelor. El ar putea să aibă următoarea structură:

1. Pagina de copertă.
2. Sumarul.
3. Cuprinsul.
4. Scopul şi procedeele.
5. Rezultate sau constatări.
6. Concluzii/interpretări.
7. Recomandări. 8. Anexe [vezi sugestii în 1, pp.178-192]

Dacă, la încheierea raportului, veţi putea confirma formula că aţi reuşit să „adunaţi informaţii de calitate dintr-o discuţie direcţionată”[1, p. 35], atunci fără îndoială că veţi reveni la această metodă şi cu alte ocazii. Pînă veţi putea afirma că e cu adevărat o metodă de cercetare cu multe deschideri şi oportunităţi, care tinde să fie cît mai obiectivă.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Krueger R. A., Casey M. A. Metoda focus grup. Ghid practic pentru cercetarea aplicată. Iaşi: Polirom, 2005.
2. Antonesei L. (coord.) Ghid pentru cercetarea educaţiei. Un abecedar pentru studenţi, masteranzi, profesori. Iaşi: Polirom, 2009.
3. Muster D. Metodologia cercetării în educaţie şi învăţămînt. Bucureşti: Litera, 1985.
4. Cerghit I. Metode de învăţămînt. Bucureşti, EDP, 1976.
5. Orţan F. De la pedagogie la ştiinţele educaţiei. Bucureşti: EDP, 2007.
6. Temple Ch., Steele J. L., Meredith, K. S. Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gîndirii critice. Ghidul IV. Supliment al revistei *Didactica Pro...,* nr. 2 (8), 2003.

Valorizarea ascultării active la elevii de vîrstă şcolară mică în contextul dezvoltării unei comunicări eficiente

Viorela **GUCEAC**

gr. did. I, gr. manag. II, Liceul Teoretic *N. Bălcescu*, mun. Chişinău

Rezumat: *A-i învăţa pe elevii din clasele primare să persevereze în înţelegerea celor auzite, apoi să se pronunţe asupra lor, este un act didactic important,* ascultarea activă *fiind o modalitate de optimizare a acestui act.* Ascultarea activă *este condiţia primordială pentru o comunicare educaţională şi o activitate instructiv-educativă eficiente, presupunînd implementarea unor strategii – tehnici şi metode – prin care elevul este motivat să recepteze conţinutul cu plăcere, să fie atent la mesaj, să adreseze întrebări, dar care pînă la moment rămîne nevalorificată pe deplin. În acest context, am elaborat* o strategie *ce îmbină mai multe metode, tehnici, forme de organizare, cu obiective concrete, pentru* dezvoltarea atenţiei, a motivaţiei, a memoriei şi creativităţii – P.A.R.C. (*de la iniţialele operaţiilor gîndirii* – Priveşte, Aude, Reproduce, Creează – *solicitate elevilor în procesul de receptare a mesajului învăţătorului*).

Abstract: *To teach pupils from primary school to insist in understanding the hearsay rule, then to pronounce it, this is an important teaching act, and* active listening *it is a way to optimize this act.* Active listening *is the most important condition of the effective educational communication and at the same way is the educational activity level. This implies that teaching needed to implement the communication strategies that the pupil is motivated to retell the topic with pleasure, is challenged to be attentive to the message, is stimulated to ask questions, they apply different techniques, methods of developing active listening to pupils which until now remained largely untapped. In this context we developed* a new strategy, *which combines methods, techniques, forms of organization, with specific targets* for development of activity, motivation, memory and creativity. *This strategy was entitled* L.H.R.C., *from initial operations required of the pupils thought* (motivation) *in the teacher's perception of the message.*

Keywords: *active listening, educational communication, educational activity level, motivation, L.H.R.C., perception of the message.*

ACTUALITATEA TEMEI

Conform legislaţiei şi documentelor de politici în vigoare, educaţia constituie o prioritate naţională, factorul principal în crearea unei personalităţi libere şi creative, cu o cultură comunicaţională pe măsură, capabilă să înţe-

leagă lumea din jurul său, să interacţioneze cu semenii, să îşi utilizeze eficient capacităţile la rezolvarea unor probleme concrete în viaţa de zi cu zi, să înveţe de-a lungul întregii vieţi.

Procesul de organizare şi de desfăşurare a activităţii şcolare este reglementat de învăţător prin *comunicare*. Graţie ei, urmărind fixarea comportamentelor dezirabile ale elevilor şi modificarea celor indezirabile, învăţătorul vizează, în acelaşi timp şi cu precădere, formarea competenţelor comunicative. Învăţătorul şi elevul comunică prin tot ceea ce exteriorizează: începînd cu prezenţa fizică, vorbele rostite şi pînă la acel zîmbet îngăduitor, abia perceptibil, sau tăcere. Orice comportament al ambelor părţi ale relaţiei are valoare de mesaj. Astfel, nu numai ceea ce spune, dar şi ceea ce face învăţătorul în contextul educaţional sau extraşcolar este recepţionat de elevi şi are influenţă asupra lor. Comportamentul elevului este oglinda în care se reflectă *ce*, *cît* şi *cum* a recepţionat el din mesajele transmise de educator.

Deoarece omul este vorbitor şi auditor, aceste deprinderi integratoare trebuie dezvoltate din perioada micii şcolarităţi. A-i învăţa pe elevii din clasele primare să persevereze în înţelegerea celor auzite, apoi să se pronunţe asupra lor, este un act didactic important, *ascultarea activă* fiind o modalitate de optimizare a acestuia**.** *Ascultarea activă* este condiţia primordială a comunicării educaţionale şi a activităţii instructiv-educative eficiente. Învăţătorul, prin strategiile didactice utilizate, are datoria profesională şi morală de a-i ajuta pe cei cu deficienţe de atenţie şi de voinţă (elemente implicate în ascultarea activă) să se integreze într-o societate a competitivităţii şi competenţei.

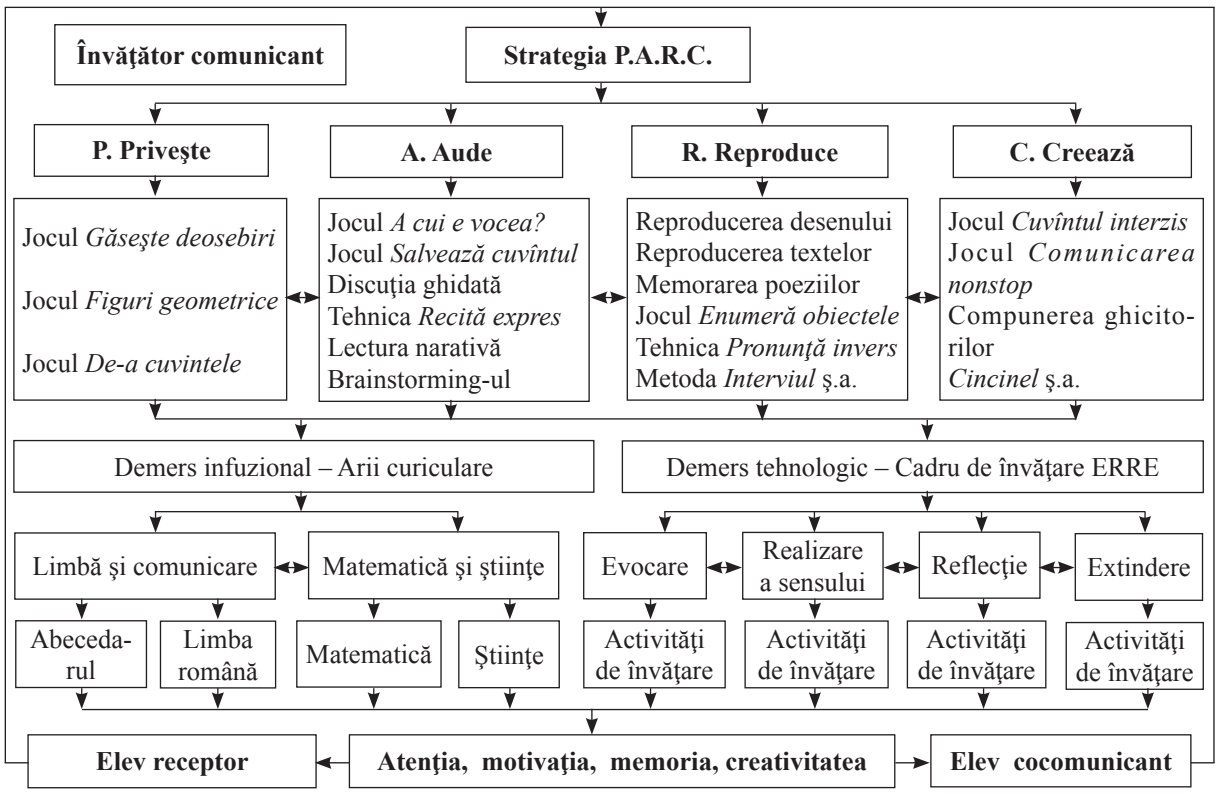
Conţinutul predat-învăţat, precum şi influenţa formativă a învăţătorului asupra elevului se pot măsura doar prin mijlocirea unei permanente legături între cei doi poli ai relaţiei, care determină înţelegerea dintre ei, în vederea atingerii scopurilor şi desfăşurării activităţii de învăţare. Accentul cade în tot mai mare măsură pe interactivitate, pe sporirea *rolului elevului-receptor* şi pe utilizarea întregii palete de retroacţiuni comunicaţionale.

Ioan-Ovidiu Pânişoară încadrează *ascultarea activă* în categoria *metodelor interactive*, aducîndu-i acestei delimitări o gamă variată de argumente ce oferă o perspectivă dinamică şi transformatoare asupra mijloacelor didactice utilizate în activitatea educaţională.

Menţionăm şi faptul că *ascultarea activă*, concepută timp îndelungat drept *un procedeu al mai multor metode*, este declarată din ce în ce mai mult o *strategie de comunicare* prin care se *transmite interlocutorului înţelegerea mesajului.*

În contextul comunicării didactice şcolare, unde învăţătorului îi revine autoritatea de emiţător al conţinuturilor obligatorii, se observă o mulţime de lacune în receptarea mesajului de către elev, ceea ce constituie

Figura1. *Modelul teoretico-practic de dezvoltare a ascultării active la elevii de vîrstă şcolară mică*



un impediment în dezvoltarea sa ulterioară. Aşadar, am constatat că: anumite mesaje nu sînt auzite; altele ajung doar în zona interpretării, fără a fi înţelese în profunzime; unele mesaje pot să le distorsioneze pe celelalte; anumiţi copii sînt caracterizaţi de un deficit sporit de atenţie; alţii au un comportament hiperactiv; sînt copii care evită să se angajeze plenar în realizarea sarcinilor etc. Acest fapt face ***necesară implementarea unor strategii de comunicare*** *prin care elevul să fie motivat de a recepta conţinutul cu plăcere, de a fi atent la mesaj, de a adresa întrebări,* toate implicînd dezvoltarea *ascultării active*, care, pînă la moment, rămîne nevalorificată pe deplin.

În acest context, am elaborat *o strategie* ce îmbină metode, tehnici, forme de organizare, cu obiective concrete, pentru *dezvoltarea atenţiei, a motivaţiei, a memoriei şi creativităţii.* Strategia a fost numită P.A.R.C., de la iniţialele operaţiilor gîndirii solicitate de la elevi (*Priveşte, Aude, Reproduce, Creează*) în procesul de receptare a mesajului învăţătorului.

Intervenţia metodologică în baza strategiei P.A.R.C. a fost realizată prin*: demers infuzional,* care se referă, în cercetare, la transmiterea de mesaje în cadrul disciplinelor ariilor curriculare *Limbă şi comunicare* şi *Matematică şi ştiinţe; demers tehnologic,* care a vizat aplicarea metodelor şi a tehnicilor de comunicare prin cadrul de învăţare şi gîndire Evocare – Realizare a sensului – Reflecţie – Extindere în baza *Modelului teoretico-practic de dezvoltare a ascultării active la elevii de vîrstă şcolară mică* (Figura 1).

Prezentăm referinţe practice din activitatea formativă pe dimensiunea valorizării ascultării active în procesul de predare-învăţare-evaluare la disciplinele treptei primare de învăţămînt. Structura programului de intervenţie respectă indiciile stabilite de *Modelul teoretico-practic de dezvoltare a ascultării active la elevii de vîrstă şcolară mică***.**

DEMERSUL INFUZIONAL: Transmiterea de mesaje în cadrul disciplinelor ariilor curriculare *Limbă şi comunicare* şi *Matematică şi ştiinţe*

I. P (PRIVEŞTE) = dezvoltarea atenţiei

Atenţia, apreciată de majoritatea psihologilor ca o componentă primară a inteligenţei individului şi a ascultării active, determină, în mare măsură, buna desfăşurare a procesului de predare-învăţare-evaluare. La vîrsta şcolară mică, aceasta necesită susţinere şi stimulare, deoarece este de scurtă durată. Pentru captarea şi menţinerea atenţiei elevilor, pentru suscitarea curiozităţii acestora vor fi utilizate abordări neobişnuite sau neaşteptate (de ex., probleme care invocă mister etc.), va fi schimbată structura prezentărilor. În practica noastră la clasă, antrenăm capacitatea de concentrare a atenţiei chiar din clasa întîi, prin diverse jocuri de analiză (vezi Tabelul 1).

Tabelul 1. *Proiect metodologic de dezvoltare a atenţiei la elevi*

Tehnica	Resurse curriculare	Acţiuni de învăţare
Găseşte deosebiri	Cl. II. Limba română. Unitatea de învăţare IV – *Lumea vietăţilor mari şi mici*. Cl. III. Limba română. Unitatea de învăţare I – *Sună clopoţeii toamnei...*	Elevii compară cîteva desene care au deosebiri neînsemnate.
De-a cuvintele	Cl. II. Ştiinţe. Unitatea de învăţare II – *Lumea vie*. Cl. III. Ştiinţe. Unitatea de învăţare I – *Planeta Pămînt*.	Elevii se apropie, în lanţ, de computer şi selectează imaginea a cărei denumire începe cu litera cu care se termină denumirea imaginii precedente.
Găseşte figurile geometrice	Cl. I. Matematica. Unitatea de învăţare *Modelăm creativ, măsurăm inventiv.* Cl II. Matematica. Unitatea de învăţare *Modelăm creativ, măsurăm inventiv.*	Elevii numără cîte triunghiuri, pătrate sau dreptunghiuri sînt într-un desen.

II. A (AUDE) = dezvoltarea motivaţiei

Motivaţia reprezintă un ansamblu de stimuli care susţin din interior realizarea anumitor acţiuni, fapte, atitudini, fiind una dintre laturile cele mai importante ale activismului omului. Primii paşi în formarea ascultării active presupun *stimularea motivaţiei*. Aceşti paşi sînt necesari a fi realizaţi, deoarece constituie baza dezvoltării deprinderilor de lucru. Munca oferă cele mai variate posibilităţi pentru întărirea relaţiilor dintre oameni, pentru îmbinarea şi armonizarea acţiunilor individuale cu cele ale colectivului. În acest sens, vîrsta şcolară mică este favorabilă pentru formarea competenţelor de lucru în grup. Motivaţia presupune stimularea interesului pentru activităţi concrete.

Tabelul 2. *Proiect metodologic de dezvoltare a motivaţiei la elevi*

Tehnica	Resurse curriculare	Acţiuni de învăţare
A cui este vocea	Cl. II. Ştiinţe. Unitatea de învăţare V – *Iarna.* Cl. III. Ştiinţe. Unitatea de învăţare I – *Sună clopoţeii toamnei...*	Elevii sînt rugaţi să asculte atent, apoi să adreseze întrebări de precizare.
Salvează cuvîntul	Cl. II. Limba română. Unitatea de învăţare V – *Iarna.* Cl. III. Limba română. Unitatea de învăţare I – *Sună clopoţeii toamnei...*	Elevilor li se propune un cuvînt (de ex.: *carte*). Pentru ,,a salva" cuvîntul, ei trebuie să numească cîmpul lexical al acestuia şi să enunţe un proverb care să-l conţină (de ex.: cîmpul lexical *şcoală, elev, învăţătoare, rechizite şcolare, tablă, bibliotecă* ş. a.; proverb: *Cine ştie carte, are patru ochi; Ai carte – ai parte* etc.).

III. R (REPRODUCE) = dezvoltarea memoriei

Memoria reprezintă un proces psihic de întipărire, stocare şi reactualizare a informaţiilor. Fără ea viaţa umană ar fi doar un ghem de impresii senzoriale, adică un prezent fără trecut şi fără viitor. Cum îi învăţăm pe elevi să memoreze? Datele sînt reţinute mai uşor numai după ce au fost înţelese. Rolul învăţătorului este de a preda o cantitate mare de informaţii într-un interval de timp scurt, cu cel mai mic efort din partea elevului şi urmărind ca acesta să reţină cît mai mult posibil. Trebuie să predăm pînă cînd toţi elevii reuşesc să *stăpînească minimul de cunoştinţe*, luînd în consideraţie faptul că aceştia vor reţine informaţia cu mult mai efectiv atunci cînd vor fi puse în aplicare toate tipurile memoriei: *auditivă, vizuală* şi *chinestezică*.

Tabelul 3. *Proiect metodologic de dezvoltare a memoriei la elevi*

Tipurile memoriei/Tehnica	Resurse curriculare	Acţiuni de învăţare
Memoria auditivă ***Memorarea poeziilor***	Cl. I. Abecedarul şi perioada postabecedară (poezii de M. Eminescu, V. Alecsandri, A. Donici, Gr. Vieru ş. a.). Cl. II. Limba română. Unitatea de învăţare I – *Şcoala* (Gr. Vieru); Unitatea de învăţare VI – *În lumea poveştilor* (M. Eminescu); Unitatea de învăţare X – *Hristos a înviat!* (V. Alecsandri). Cl. III. Limba română. Unitatea de învăţare II – *Şi iar cad frunze colorate...* (M. Eminescu); Unitatea de învăţare IV – *Cad din cer mărgăritare* (V. Alecsandri) ş. a.	Atunci cînd se studiază opera unui poet, memorizăm 2 poezii în clasa I, 3 poezii în clasa a II-a, 4 poezii în clasa a III-a şi 5 – în clasa a IV-a. Pe parcurs, repetăm aceste poezii ori de cîte ori revenim la poetul respectiv, în timpul activităţii *Minutul poetic,* pe care o practicăm regulat la lecţiile de limba română sau cu alte ocazii.
Memoria vizuală ***Enumeră obiectele***	Cl. II. Matematica. Unitatea de învăţare II – *Adunarea şi scăderea numerelor naturale.* Cl. III. Matematica. Unitatea de învăţare II – *Adunarea şi scăderea în concentrul 0-1000.*	Pe masă se pun în jur de 15-20 de obiecte de diferite dimensiuni. Elevii le examinează timp de 2 minute. Apoi, acestea se acoperă cu ceva şi elevilor li se cere să le numească. Se admite reluarea operaţiei, pînă cînd elevii vor reuşi să enumere toate obiectele.
Pronunţarea inversă	Cl. II. Limba română. Unitatea de învăţare IX – *Primăvara*. Cl.III. Limba română. Unitatea de învăţare III – *Străbunii noştri ne lăsară...*	Elevilor li se arată (pe fişe), timp de 2-3 secunde, cuvinte alcătuite din 3 litere, apoi din 4, 5, 6 litere. Ei sînt rugaţi să rostească cuvintele invers. Mai tîrziu, se practică şi varianta cu enunţuri.
Memoria chinestezică ***Desenează obiectul***	Cl. II. Ştiinţe. Unitatea de învăţare IV – *Mişcarea şi timpul.* Cl. III. Ştiinţe. Unitatea de învăţare III – *Lumea vegetală şi animală.*	Elevii sînt rugaţi să deseneze un obiect, drumul de la şcoală pînă acasă, nişte jucării ş. a. Cîştigătoare este lucrarea cea mai bogată în detalii.

IV. C (CREEAZĂ) = dezvoltarea creativităţii

Creativitatea, ca proces mental care implică generarea de noi idei, concepte sau asocieri, este un factor necesar în lumea contemporană. Pentru a obţine ceva interesant, elevul trebuie să experimenteze de sine stătător, să creeze singur lucruri noi. Găsirea răspunsurilor, a soluţiilor corecte în procesul de rezolvare a unor exerciţii dificile produce satisfacţie, iar aceasta intensifică curiozitatea şi dorinţa elevului de a-şi aprofunda cunoştinţele.

Creativitatea se dezvoltă zi de zi, prin încurajarea elevului. Învăţătorul trebuie doar să ofere condiţii favorabile mobilizării resurselor interne de a crea; să accepte iniţial orice răspuns; să prefere întrebările *De ce?* şi *Cum?*, în loc de *Cine?* şi *Ce?*; să stimuleze operaţiile creative; să desfăşoare activităţi de devoltare a imaginaţiei.

Învăţământul formativ pune accentul pe capacităţi de muncă intelectuală şi creatoare, aplicarea tehnicilor de formare a acestora fiind indispensabilă actului didactic.

Tabelul 4. *Proiect metodologic de dezvoltare a creativităţii la elevi*

Tehnica	Resurse curriculare	Acţiuni de învăţare
Cincinel	Cl. II. Limba română. Unitatea de învăţare VIII – *În luptă cu iarna.* Cl. III. Limba română. Unitatea de învăţare IV – *Cad din cer mărgăritare.*	Elevii compun poezii după următorul algoritm: versul I – substantivul ales; versul II – 2 adjective; versul III – 3 cuvinte-acţiune; versul IV – o propoziţie din 4 cuvinte; versul V – un cuvînt-concluzie.
Comunicarea nonstop	Cl. II. Limba română. Unitatea de învăţare V – *Iarna*. Cl. III. Limba română. Unitatea de învăţare IV – *Cad din cer mărgăritare peste plaiul meu iubit...*	Primul elev alcătuieşte o propoziţie în baza unui text. Următorul elev compune o nouă propoziţie cu ultimul cuvînt din propoziţia auzită ş. a. m. d., pînă cînd subiectul se epuizează. De ex.: clasa a III-a, textul *Cu uratul*: Elevul I: „Din acest text am aflat că Ion Creangă, cînd era copil, umbla cu uratul.” Elevul II: „Cu uratul au ajuns mai întîi la popa Oşlobanu.” Elevul III: „Popa Oşlobanu i-a alungat pe copii, spunîndu-le că găinile abia s-au culcat, iar ei s-au pornit deja cu uratul.” Elevul IV: „Cu uratul copiii au ajuns la nevasta lui Vasile a Aniţei, dar şi ea s-a aruncat cu cociorva după ei.” Elevul V: „Ei au înţeles că anul acesta umblatul cu Pluguşorul nu e cu Doamne ajută şi au hotărît să plece pe la casele lor.” etc.
Compunerea ghicitorilor	Cl. II. Limba română. Unitatea de învăţare IV – *Lumea vietăţilor.* Cl. III. Limba română. Unitatea de învăţare II – *Şi iar cad frunze colorate ...*	La compunerea ghicitorilor, copiii vor ţine cont de următoarele criterii: textele nu vor conţine denumirea obiectului care urmează a fi descoperit; se indică cele mai convingătoare caracteristici (se demonstrează şi se analizează ghicitori în care aceste trăsături se manifestă limpede).
Cuvîntul interzis	Cl. II. Limba română. Unitatea de învăţare IV – *Lumea vietăţilor.* Cl. III. Limba română. Unitatea de învăţare IV – *Cad din cer mărgăritare...*	Elevilor li se interzice să rostească un anumit cuvînt, în schimb ei trebuie să alcătuiască enunţuri din care să se înţeleagă despre ce cuvînt e vorba. De ex.: cuvîntul interzis este *iarna*. Elevii alcătuiesc propoziţii: „Este anotimpul în care Moş Nicolae îşi scutură barba.”; „În acea perioadă soarele e cu dinţi.”; „Ziua ninge, noaptea ninge, dimineaţa ninge iară...” ş. a.

DEMERSUL TEHNOLOGIC – *aplicarea* metodelor şi a tehnicilor de comunicare recurgîndu-se la cadrul de învăţare şi gîndire ERRE (Evocare – Realizare a sensului – Reflecţie – Extindere)

Clasa: *Clasa a III-a*
Obiectul de studiu: *Limba română*
Unitatea de învăţare: *Străbunii noştri ne lăsară trecutul sfînt şi o frumoasă ţară*
Subiectul: *Cetatea Soroca*
Competenţa specifică: Receptarea mesajului oral în diferite situaţii de comunicare

Subcompetenţe:
1.3. Receptarea corectă a unui mesaj în funcţie de mijloacele suplimentare de transpunere a informaţiei.
1.8. Reproducerea integrală şi succesivă prin cuvinte proprii a conţinutului unui text audiat.
1.7. Construirea unui text oral pe baza planului de idei propriu sau elaborat în grup.

Tabelul 5. *Aplicarea metodelor şi a tehnicilor de comunicare recurgîndu-se la cadrul de învăţare şi gîndire ERRE*

Cadrul de învăţare/cadrul psihologic	Obiectiv	Mod de realizare
Evocare: P – Priveşte	Să asculte atent mesajul filmului.	Se demonstrează un fragment din filmul *Cetatea Soroca,* elevii fiind rugaţi să-l urmărească atent, pentru că ulterior vor răspunde la întrebări.
Realizare a sensului: A – Aude R – Reproduce	Să răspundă la întrebări. Să reproducă conţinutul textului audiat.	Elevii sînt atenţionaţi că vor mai privi o dată fragmentul ales, pentru că urmează să-şi asume rolul de ghid. După cea de-a doua vizionare a secvenţei, ei reproduc cele văzute în timp ce filmul se derulează fără sunet.
Reflecţie: C – Creează	Să adreseze întrebări în baza textului.	Se formulează diverse întrebări pe baza textului cu ajutorul cuvintelor: Unde? Cînd? Cum? Cine? De ce? (*Explozia stelară*).
Extindere: C – Creează	Să compună un dialog. Să elaboreze un text oral. Să interpreteze cîntece. Să redea prin desen o expresie frazeologică.	Elevilor li se propun sarcini bazate pe valorificarea inteligenţelor multiple: 1) *Verbal-lingvistică:* să alcătuiască un dialog între Petru Rareş şi un copil. 2) *Intrapersonală:* să numească ce acţiuni ar trebui întreprinse pentru a avea o ţară înfloritoare. 3) *Muzical-ritmică:* să interpreteze cîntece despre patrie. 4) *Vizual-spaţială:* să redea prin desen o expresie frazeologică. 5) *Interpersonală:* să relateze cum ar fi procedat în locul lui Petru Rareş.

CONCLUZII

Activitatea profesională în cadrul învăţămîntului primar ne-a oferit posibilitatea de a valida *eficienţa strategiei P.A.R.C. pentru formarea ascultării active la elevi*. Datele acumulate vorbesc despre dinamizarea acestei componente. Strategia elaborată de noi poate fi explorată din plin de către cadrele didactice în demersurile de dezvoltare a atenţiei, a motivaţiei, a memoriei şi creativităţii elevilor, facilitînd comprehensiunea conţinutului predat. S-a demonstrat că ascultarea active este valorificată adecvat doar dacă se aplică o strategie bine structurată. Una dintre "uneltele"necesare şcolarului mic este capacitatea de a asculta. Prin urmare, aceasta trebuie cultivată din copilărie şi dezvoltată sistematic. Or, nevoia de a asculta şi a fi ascultat (şi corect înţeles) este, poate, una dintre cele mai mari trebuinţe ale omului contemporan.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Chiru E. Comunicarea interpersonală. Bucureşti: Tritonic, 2003. 121 p.
2. Cucoş C. Pedagogie. Iaşi: Polirom, 1996. 230 p.
3. Curriculum şcolar pentru cl. I-IV. Chişinău, 2010. 244 p.
4. Dandara O., Chicu V., Solcan A. Psihopedagogia centrată pe copil. Chişinău: USM, 2008. 145 p.
5. Pânişoară G., Pânişoară I.O. Comunicarea eficientă. Iaşi: Polirom, 2004. 220 p.
6. Pânişoară G., Pânişoară I.O. Motivarea eficientă: ghid practic. Iaşi: Polirom, 2005. 296 p.
7. Sadovei L. Competenţa de comunicare didactică la studenţii pedagogi. Repere epistemologice şi praxiologice. Chişinău, 2009. 175 p.

Larisa **SADOVEI**
dr., conf. univ., UPSC *I. Creangă*

Rezultatele ştiinţifice ale cercetării: construcţie teoretică şi reflecţie practică

Rezumat: *Articolul reprezintă un studiu teoretic şi praxiologic asupra conceptului* rezultate ştiinţifice ale cercetării, *evidenţiind complexitatea şi valoarea acestuia în contextul exigenţelor actuale ale societăţii competitive. Conceptul este analizat şi explicat din perspectivă* calitativă *şi* cantitativă. *Rezultatele ştiinţifice, ca expresie a datelor obţinute în urma studiului obiectului cercetat, sînt prezentate după cele patru niveluri distincte (descriere, comprehensiune, explicare şi formalizare) şi două tipuri de rezultate (parţiale şi finale). Aspectul praxiologic este demonstrat de rezultatele ştiinţifice ale membrilor unei facultăţi, reflectate în produse ştiinţifice valorificate la nivel naţional şi internaţional în cadrul monografiilor, articolelor de revistă, culegerilor de texte ştiinţifice şi al publicaţiilor electronice.*

Abstract: *This article represents a theoretical and praxiological study of the „scientific results of the research" concept, highlighting the complexity and value of the notion in the context of current requirements of competitive society. This concept is analyzed and explained in terms of „quality" and „quantity". Scientific results as expression data from the study are presented as the object investigated four distinct levels (description, understanding, explaining and formalization) and two types of results (partial and final). Praxiological aspect is demonstrated by science results of faculty members, reflected in the scientific products valued to national and international level in monographs, articles in journals and collections of scientific texts and electronic publications.*

Keywords: *scientific results, qualitative research, quantitative research, partial and final results, scientific products, investigational competence.*

„Calitatea nu este niciodată un accident, este întotdeauna rezultatul unui efort de inteligenţă, este un mod de a produce ceva superior."
(John Ruskin)

Explorarea complexităţii paradigmei „calitate în educaţie" capătă o mai mare putere explicativă, de convingere, dar şi de confirmare a valorii prin *rezultatele ştiinţifice ale cercetărilor în domeniu.* Rezultatele, susţine Enăchescu C. [3, p. 410], sînt o *sinteză codificată de date care configurează obiectul cercetat,* făcînd posibilă înţelegerea mai clară a obiectul descoperit de cercetător; în plus, datele vizate vor permite altor cercetători să poată „citi" şi „înţelege" ce reprezintă obiectul studiat. Chelcea S., pledînd pentru redactarea lucrărilor de sociologie în stil ştiinţific, se pronunţă pentru un efort sistematic în acest sens: „nu au voie să se abată cu nimic de la scrierea corectă a lucrărilor lor: studenţi, doctoranzi, tineri cercetători etc." [1, p. 17]. Celor din aria ştiinţelor socioumane autorul le recomandă să aibă o responsabilitate sporită, deoarece „scrierile din acest domeniul ţintesc spre un public mai larg, nu se adresează doar cercului restrîns al specialiştilor. Ele trebuie să angajeze în dialog nu numai comunitatea celor competenţi, specialişti şi experţi, ci şi alţi concetăţeni" [1, p. 24].

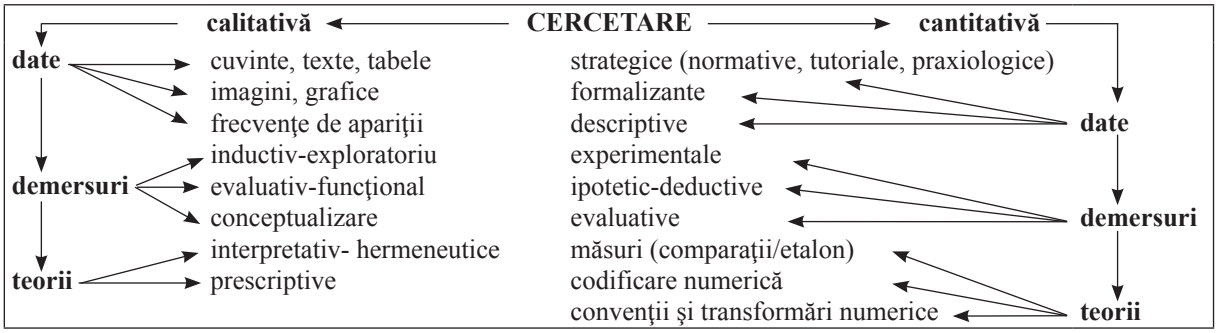
Întrebările care vor ghida conţinutul acestui articol vizează cercetarea ca parte inseparabilă a cunoaşterii ştiinţifice: În ce măsură lucrările (monografiile, articolele, rezumatele la conferinţe etc.) conţin rezultate ştiinţifice relevante? Ce modele ale cunoaşterii, deciziilor şi acţiu-

nilor sînt prezente implicit sau explicit în cercetările realizate? Este oare cunoaşterea ştiinţifică ghidată de raţionalitate în cercetările socioumane? etc. Ne vom referi, în special, la un element important al oricărei cercetări – *rezultatele ştiinţifice,* componentă concluzivă, ca *expresie a datelor obţinute în urma studiului obiectului cercetat.*

C. Enăchescu înţelege prin rezultatele cercetării *ceea ce se obţine din acţiunea metodelor utilizate de cercetător asupra obiectului pe care îl supune studiului său pentru a-1 cunoaşte.* Ideea explicării rezultatelor ştiinţifice pe baza *datelor obţinute din acţiunea asupra obiectului cercetat* subliniază necesitatea specificării lor în raport cu problema de soluţionat, prin *abordare calitativă* sau *cantitativă***.** În aceste sintagme, termenii *cantitativ* şi *calitativ* nu se referă la calitatea investigaţiei, ci la o anumită specificitate a tipului şi strategiei de obţinere şi interpretare a datelor. Dacă cercetările *cantitative* folosesc instrumente elaborate şi metode statistice pentru analiza datelor obţinute, de regulă, pe eşantioane reprezentative, cercetările *calitative* studiază fenomenul de o manieră holistică, în context natural şi printr-o observare participantă.

E. Noveanu explorează în detaliu elementele caracteristice cercetărilor cantitative şi calitative şi discriminează aceste două abordări potrivit informaţiilor cu care se operează, grupîndu-le în trei mari categorii de rezultate (Figura 1):

Figura 1. *Categorii de rezultate în abordările calitativă şi cantitativă ale cercetării*



În cadrul *cercetării psihopedagogice,* M. Marinescu insistă pe maniera holistică, deoarece aspectele abordate se află într-un raport de strînsă interacţiune şi de complementaritate, sprijinindu-se şi completîndu-se reciproc în atingerea obiectivului comun: *cunoaşterea cît mai obiectivă şi ştiinţifică a realităţii şi practicii educaţionale, precum şi ameliorarea acesteia* [5, p. 87].

Incursiunea realizată de E. Noveanu în interpretarea sintagmei *rezultatele cercetării* a permis prezentarea acestora din perspectiva a *cel puţin patru niveluri distincte*: a) ***descriere*** – limitarea la identificarea elementelor şi a relaţiilor statice dintre acestea; b) ***comprehensiune*** – specificarea înlănţuirii dintre elemente sau a relaţiilor dinamice; c) ***explicare*** – punerea în evidenţă a regularităţilor, regulilor, principiilor care apar în timp şi spaţiu între diversele manifestări ale evenimentelor asemănătoare sau de acelaşi gen; d) ***formalizare*** – cel mai înalt nivel de abstractizare în care conceptele semantice/cuvintele sînt înlocuite prin simboluri ce permit elaborarea unor ecuaţii formale [6, p. 456].

Astfel, pentru a ajunge la argumentarea rezultatelor ştiinţifice, distingem o succesiune de etape, de operaţii sau de stadii ale cercetării care conduc la cunoaştere. Semnificativă în contextul explorării conceptului de *rezultate ale cercetării* este delimitarea celor *două tipuri de rezultate*, înaintată de C. Enăchescu – *parţiale* şi *finale.* În concepţia autorului, ***rezultatele parţiale*** sînt „cele dintîi rezultate, cu un *caracter orientativ-general.* Informaţiile obţinute din aceste rezultate evidenţiază dacă metodologia utilizată (tehnicile şi instrumentele de cercetare) este adecvată cercetării obiectului în vederea realizării obiectivelor propuse. Totodată, „rezultatele de etapă" ne confirmă dacă ipotezele de lucru sînt corecte sau dacă ele trebuie modificate/înlocuite cu altele. În aşa fel, *rezultatele parţiale* indică direcţia de orientare a cercetării ştiinţifice şi strategia ce trebuie urmată. ***Rezultatele finale*** ale unei cercetări ştiinţifice trebuie să corespundă cu realizarea obiectivelor propuse, confirmînd sau infirmînd ipotezele formulate iniţial. Acestea vor fi expresia *adevărului* despre obiectul cercetat. Comparativ cu datele conţinute în literatura de specialitate, rezultatele finale *confirmă* datele deja existente în literatură; *aduce completări* ale datelor cunoscute; pot *schimba* complet datele existente în literatură, înlocuindu-le cu altele noi, care, prin valoarea şi certitudinea lor, se validează ştiinţific.

Etapa cercetării propriu-zise, numită şi *etapa de fond a problemei,* investighează obiectul plecînd de la rezultatele parţiale, avînd ca scop o analiză mai profundă, introducerea metodelor noi/variantelor superioare, îmbunătăţite ale metodelor existente, se fac comparaţii.

Bineînţeles, ***rezultatele ştiinţifice parţiale*** şi ***finale*** derivă din cele două etape ale cercetării, *preliminară* şi *definitivă,* care, la rîndul lor, se condiţionează, decurgînd una din cealaltă succesiv.

Trecerea în revistă a semnificaţiei teoretice a conceptului de *rezultate ştiinţifice* îşi va certifica dreptul de

noţiune confirmată ştiinţific prin exemple concrete, care vor valida valoarea termenului. În acest context, vom prezenta rezultatele activităţii ştiinţifice a Facultăţii de Pedagogie a UPS *I. Creangă* din Chişinău pentru anul 2013. Temele de cercetare ale catedrelor sînt formulate în cheia asigurării direcţiei de cercetare şi a profilului acreditat, realizînd studii în vederea sincronizării aspectelor teoretice şi praxiologice în procesul de implementare a curriculumului la treptele de învăţămînt preşcolară/primară/universitară şi optimizării procesului de pregătire iniţială şi continuă a cadrelor didactice pentru învăţămîntul preşcolar/primar/universitar.

Tradiţional, universitatea prezintă public rezultatele ştiinţifice în fiecare an, aducîndu-le la cunoştinţa întregului personal didactico-ştiinţific în cadrul unei Adunări Generale, aceasta constituind, totodată, o acţiune de acumulare a datelor/rezultatelor cercetării în procesul de pregătire în vederea reacreditării profilurilor ştiinţifice declarate. Profilul acreditat pentru perioada 2011-2015 *Ştiinţe ale educaţiei şi formarea cadrelor didactice* se înscrie în Direcţia strategică de cercetare 2 16.08 (05) *Valorificarea resurselor umane, naturale şi informaţionale pentru dezvoltarea durabilă,* 44 de membri titulari ai facultăţii contribuind anual la asigurarea minimului de performanţă stabilit în cadrul sferei ştiinţei şi inovării pentru domeniul *Ştiinţe socioumane*.

Un obiectiv important în cercetările facultăţii este valorificarea *aspectelor metodologice în didactica particulară* la treptele de învăţămînt menţionate*,* a educaţiei ecologice, în cadrul Laboratorului ştiinţific *EcoEducaţie* prin proiectul instituţional *Pregătirea iniţială a cadrelor didactice pentru învăţămîntul preşcolar şi primar în vederea formării competenţei profesionale de educaţie ecologică.*

Anul 2013, fiind situat „la mijlocul" perioadei de realizare a cercetărilor pentru reacreditarea profilului, poate fi evaluat din perspectiva *rezultatelor parţiale* în raport cu anul 2015, dar, ca bilanţ al anului, va fi interpretat ca *rezultatee finale.* În acest context, sînt invocate cele patru niveluri abordate de E. Noveanu: *descriere, explicare, comprehensiune* şi *formalizare* şi două etape elucidate de C. Enăchescu – *finale* şi *parţiale.*

Deoarece *Raportul de autoevaluare a profilului* este realizat conform unui model unic, în care indicatorii de activitate sînt estimaţi conform compartimentelor *Capacitatea instituţională de cercetare*; *Performanţă şi vizibilitate la nivel internaţional*; *Contribuţie ştiinţifică şi recunoaştere naţională*; *Relevanţă economică*; *Relevanţă socială*. *Capacitatea instituţională de cercetare,* acestea sînt considerate ***rezultate cantitative ale cercetării*** *(măsurate statistic)*. Acordarea unui punctaj specific fiecărui compartiment determină, uneori, la acţiuni nu întotdeauna benefice calităţii, la o „cursă" pentru acumularea punctajului prin rezultate confirmate de **produse ale cercetării**, certificate prin publicaţii în ţară şi străinătate: monografii, capitole în monografii, cărţi de specialitate pentru învăţămîntul universitar/dicţionare/manuale, articole în reviste ISI, categoria A, B, C şi în alte reviste, articole în culegeri, publicaţii ştiinţifice electronice, rezumate (teze) la conferinţe ştiinţifice etc.

Bineînţeles, autorul publicaţiilor este direct răspunzător pentru rezultat, el trebuie să susţină activitatea de cercetare, să o demonstreze, să răspundă de strategia de utilizare a rezultatelor ştiinţifice şi a deciziei asupra valorii acestora. Întrucît rezultatul activităţii de cercetare se realizează prin atestarea ştiinţifică la nivel de *conferire/confirmare a gradelor ştiinţifice şi atestare ştiinţifico-didactică, prin conferirea titlurilor ştiinţifice şi ştiinţifico-didactice în învăţămîntul superior*, Consiliul Naţional pentru Acreditare şi Atestare a emis Hotărîrea nr. AT-8/1-2 din 23 decembrie 2010 pentru aprobarea *Regulamentului privind publicaţiile ştiinţifice şi ştiinţifico-metodice*, în care se stabileşte caracterul unitar al exigenţelor, menţionîndu-se că „cercetarea ştiinţifică reprezintă zona activă a ştiinţelor, un model de gîndire după care se pun întrebări şi se dau răspunsuri în baza unor *reguli metodice bine definite*. Rezultatul cercetării ştiinţifice are o anumită *valoare ştiinţifică*, care urmează a fi certificată ca *autentică, exactă, valabilă, actuală, inovativă*, iar valoarea, importanţa, sensul atestării ştiinţifice şi ştiinţifico-didactice sînt date de obiectivitatea celor implicaţi în proces, fiind un domeniu de referinţă pentru dezvoltarea ştiinţei la toate palierele posibile, de *promovarea excelenţei rezultatului în cercetarea ştiinţifică,* în raport cu interesul sociocultural şi economic şi de integrare în circuitul de atestare internaţional, cu politicile de dezvoltare şi inovare ştiinţifică, corelate cu necesităţile reale ale beneficiarilor".

Atît Regulamentul vizat, cît şi studiile din domeniul cercetării ştiinţifice definesc clar şi relevă caracteristici ale lucrărilor considerate ştiinţifice, asigurînd valoare semnificaţiei produselor ştiinţifice şi ştiinţifico-didactice. Doar în acest context poate fi apreciat efortul membrilor facultăţii în elaborarea a *125 de produse ştiinţifice* timp de un an – în medie, cîte 3 lucrări per membru.

Rezultatele ştiinţifice noi, apreciate drept ***finale***, sînt demonstrate de validarea teoretică şi experimentală a **6 modele** inovative recunoscute în tezele de doctor privind: 1) *Adaptarea studentului în mediul universitar* (Tărnă E., cond. şt.: Silistraru N., dr. hab., prof. univ.): 21.03.2013; 2) *Dezvoltarea inteligenţei emoţionale prin comunicare la adolescenţi* (Zagaievschi C., cond. şt.: Cojocaru-Borozan M., dr. hab., prof. univ.): 15.03.2013; 3) *Calitatea comunicării pedagogice din perspectiva valorificării metodelor interactive în învăţămîntul preuniversitar* (Jianu E., cond. şt.: Cojocaru-Borozan M., dr. hab., prof. univ.): 26.09.2013; 4) *Formarea competenţelor parentale în contextul educaţiei axiologice* (Sorici O., cond. şt. Cuzneţov L., dr. hab., prof. univ.): 01.11.2013; 5) *Optimizarea*

parteneriatului şcoală-familie-comunitate (Braghiş M., cond. şt.: Cuzneţov L., dr. hab., prof. univ.): 11.11.2013; 6) *Construirea unui nou Model pedagogic al instruirii sociale în baza teoriilor lui Albert Bandura* (Drămnescu A., cond. şt.: Cristea S., dr., prof. univ., consultant: Papuc L., dr., conf. univ.): 22.11. 2013.

Monografia *Curriculumul Educaţia pentru familie din perspectiva educaţiei permanente*, elaborat de L. Cuzneţov, a dezvoltat *filozofia practică a familiei* şi a optimizat *cadrul conceptual şi metodologic al curriculumului Educaţia pentru familie,* reprezentînd o cercetare continuă direcţiei ştiinţifice *Pedagogia familiei.*

Categoria ***rezultatelor parţiale*** este susţinută de elaborarea *Modelului toleranţei pedagogice a cadrelor didactice şi criteriile-indicatorii-descriptorii şi valorile toleranţei pedagogice pentru practica universitară* (Ţurcan L., monografie) şi *Paradigmei comunicării asertive a cadrelor didactice şi a Programului dezvoltării competenţei de comunicare asertivă a profesorului în procesul formării iniţiale* (Bîrsan E.), lectori universitari, doctoranzi la Catedra *Ştiinţe ale Educaţiei*.

Valoarea ştiinţifică a rezultatelor cercetării la facultate a fost certificată de publicarea a 10 articole în revistele *Ştiinţe Socio-Umane, Didactica Pro…* şi *Univers Pedagogic,* incluse în registrul revistelor clasificate conform profilului ştiinţific la categoria C. Dimensiunea *formării competenţei profesionale de educaţie ecologică* a fost certificată de articole în revistele din această categorie, dezvoltate de membrii echipei laboratorului *EcoEducaţie*.

Organizarea Conferinţei internaţionale *Educaţia din perspectiva valorilor* (4-5 octombrie 2013), în parteneriat cu Universitatea *1 Decembrie 1918* din Alba Iulia, în cadrul Laboratorului *Proiectarea şi implementarea tehnologiilor educaţionale moderne în contextul culturii învăţării,* a oferit deschidere pentru promovarea internaţională a cercetărilor [4].

La fel, organizarea la facultate a Simpozionului internaţional *Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigenţe actuale* (16-17 mai 2013) a făcut publice materialele a 110 participanţi din diverse instituţii universitare din ţară şi din străinătate [2].

S. Chelcea, în recomandările adresate celor care doresc să se consacre muncii de cercetare, face o pledoarie în susţinerea importanţei *titlului unei lucrări ştiinţifice* ca „artă" a impactului cu cititorul, unde în cuvinte puţine trebuie oferită informaţie multă despre cercetarea realizată [1, p. 58-69]. Autorul menţionează că în afară de o „artă", există şi o „ştiinţă" a titlurilor, o serie de reguli acceptate şi practicate de comunitatea specialiştilor din domeniul socioumanului. De ex., recomandarea ca titlul să fie formulat în 10-12 cuvinte şi să conţină termenii care servesc la indexarea şi clasificarea lucrării a fost preluată din *Publication Manual of the American Psychological Association*.

Cercetarea psihopedagogică este definită ca un sistem de acţiuni, procese, strategii; are un obiectiv de rezolvat sau un nivel formativ de atins, constituie un mijloc de perfecţionare etc. Dezvoltînd această idee, D. Patraşcu constată că, faţă de alte domenii, cercetarea psihopedagogică comportă caracteristici specifice:

- este un tip de cercetare ştiinţifică ce urmăreşte cunoaşterea, înţelegerea, interpretarea, analiza, descrierea, dezvoltarea educaţiei în colaborare cu alte ştiinţe;
- este o acţiune complexă, proiectată, organizată, coordonată, evaluată, pentru a identifica, sesiza fapte, acţiuni, relaţii, efecte ale manifestării variabilelor educaţiei, a le interpreta şi a prefigura soluţii ameliorative;
- urmăreşte achiziţia de cunoştinţe, soluţii de verificare, de completare, de corectare, examinate în dinamica lor şi sub aspectul efectelor produse;
- are un caracter prospectiv, pentru că proiectează modele educaţionale de realizare a finalităţilor, elaborează un pachet de soluţii pentru practică, în anumite condiţii urmăreşte efectele aplicării, procedează apoi la generalizarea în teorii, concepţii psihopedagogice ş.a. [7, pp.13-14].

Cercetările membrilor facultăţii au fost difuzate şi prin intermediul culegerilor de studii editate în ţară: *Probleme ale ştiinţelor socioumane şi modernizării învăţămîntului:* conferinţa de totalizare a muncii ştiinţifice şi ştiinţifico-didactice a corpului profesoral-didactic pentru anul 2013 (Universitatea Pedagogică de Stat *I. Creangă*) [6], *Educaţia pentru dezvoltare durabilă: inovaţie, completivitate, eficienţă* (Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei), *Sesiunea Naţională de Comunicări Ştiinţifice* (Universitatea de Stat din Moldova), Conferinţa ştiinţifică internaţională *Unitate prin diversitate;* Conferinţa ştiinţifică internaţională *Standardele europene pentru o educaţie de calitate*, Conferinţa ştiinţifică internaţională *Republica Moldova între Est şi Vest* (Universitatea de Stat din Tiraspol), *Dezvoltarea inovaţională a Republicii Moldova – obiective naţionale şi tendinţe globale* (Universitatea de Stat din Comrat), toate aceste date fiind prezentate în rapoartele catedrelor şi ale laboratoarelor privind activitatea ştiinţifică pentru anul 2013, expuse la Şedinţa Senatului din 26 decembrie 2013 şi Adunarea Generală a corpului profesoral-didactic al Universităţii Pedagogice de Stat *Ion Creangă* din 20 martie 2014.

Enăchescu C. afirmă că, în contextul valorificării lucrării la rang de cercetare ştiinţifică, rezultatele cuprind şi metodologia de cercetare, precum şi modalitatea de interpretare personală a cercetătorului asupra obiectului studiat. Dar, pentru a evita cît mai mult posibil aspecte confuze, este necesar ca rezultatele să fie cît mai riguros verificate, iar metodologia – alternată. De asemenea, dacă există condiţii, la aceeaşi temă ar trebui să lucreze

colective diferite, separat, pentru a putea, la sfîrşitul cercetării, să se confrunte datele obţinute de fiecare dintre aceste echipe de cercetare independentă [3, p. 411].

În ceea ce priveşte rigurozitatea metodelor, tehnicilor şi procedeelor de obţinere şi de prelucrare a datelor, coerenţa demonstraţiei şi validitatea concluziilor, Chelcea S. este de părere că există grade de comparaţie. Unele modalităţi de investigare sînt mai valide decît altele; la fel şi rezultatele finale. Putem acorda mai multe valori: zero, unu sau doi.

Semnificaţia teoretică şi aplicativă a rezultatelor în timp şi spaţiu oferă o gamă de valori mai extinsă: zero, unu, doi şi trei, ajungînd la un indice de evaluare a cercetărilor de teren sau experimentale cu valori între zero şi zece. Chiar dacă modelul propus operează ierarhizări bazate pe aprecieri individuale, indicele rezultat pare a fi un instrument de evaluare şi autoevaluare util prin numărul de citări în revistele cotate, potrivit impactului social al lucrării, vizibilităţii naţionale şi internaţionale etc. [1, p. 21].

În concluzie*:* Dezvoltarea competenţei de construire a rezultatelor cercetării trebuie să fie un obiectiv major pentru orice cercetător ştiinţific, pentru a face faţă cerinţelor faţă de profesie şi solicitărilor regulamentelor în vigoare. Rezultatele prezentate constituie, de fapt, răspunsul la ceea ce a observat, a descoperit şi a înţeles acesta despre obiectul investigat în urma studierii metodice.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Chelcea S. Metodologia elaborării unei lucrări ştiinţifice. Bucureşti: Comunicare.ro. 2003. 98 p.
2. Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigenţe actuale. Materialele Simpozionului ştiinţific internaţional. Chişinău: Tipogr. UPSC *I. Creangă*, 2013. 535 p.
3. Enăchescu C. Tratat de teoria cercetării ştiinţifice. Iaşi: Polirom, 2007. 480 p.
4. Educaţia din perspectiva valorilor. Idei, concepte, modele. Materialele Conferinţei ştiinţifice internaţionale. Vol. III, IV. Cluj-Napoca: Eicon, 2013.
5. Marinescu M. Tendinţe şi orientări în didactica modernă. Bucureşti: EDP R.A., 2007. 152 p.
6. Noveanu E. Cercetarea experimentală. În: Cristea S. Curriculum Pedagogic. Vol. I. Bucureşti, 2008. 556 p.
7. Patraşcu D., Patraşcu L., Mocrac A. Metodologia cercetării şi creativităţii psihopedagogice. Chişinău: Ştiinţa, 2003. 252 p.
8. Probleme ale ştiinţelor socioumane şi modernizării învăţămîntului. Conferinţa de totalizare a mucii ştiinţifice pentru anul 2013. Vol. I, II, III. Chişinău: Tipogr. UPSC *I. Creangă*, 2013.
9. http://www.cnaa.md/files/attestation-commission/meetings/hotarirea_at-8-1_2.pdf, vizitat: 15.02.2014.

Personalitatea pedagogului și dimensiunea moral-spirituală în praxisul educațional

Ecaterina MOGA,
doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova; director, Liceul Teoretic *Elimul Nou* din mun. Chişinău
Aliona EVTODIEV,
gr. did. I, Liceul Teoretic *Elimul Nou* din mun. Chişinău

Rezumat*: Pentru a răspunde noilor exigenţe ale sistemului educaţional, cea de-a X-a ediţie a Conferinţei Pedagogilor Creştini din Republica Moldova a avut ca obiectiv major promovarea unui învăţămînt de calitate, de neconceput în afara unui cadru bine definit, ancorat în moralitate, în care profesorul este un veritabil model de exprimare, atitudine, comportament şi valori spirituale trăite* de facto*. Putem vorbi despre motivarea tinerei generaţii de a se lăsa antrenată într-o învăţare constructivă şi angajată într-un proces de devenire a personalităţii, în acord cu adevăratele valori, construindu-şi propriul sistem axiologic, doar atunci cînd profesorul va etala, în practica cotidiană, dimensiunea unui spirit învăţabil, permanent deschis pentru perfecţionare, cînd va da dovadă de curaj, perseverenţă continuă, creativitate, axîndu-se pe cooperare, înarmîndu-se cu răbdare şi manifestînd empatie faţă de actorii educaţionali.*

Abstract: *To meet the new requirements of the educational system in the current socio-cultural context, the tenth edition of Christian Teachers Conference in Moldova, Chisinau, had as its major objective the promotion of quality in education which cannot be conceived out of a clear framework, anchored in morality, where the Teacher is a real model in speech, attitude, behavior and experiences of moral values actually lived. We can talk about motivating young generation to get involved in a constructive learning process, to get engaged in a process of becoming a personality, in agreement with the true values, building their own axiological system – only when the teacher will display, in daily practice, the dimension of a teachable spirit, always open for improvement, showing courage, continual perseverance, creativity, focusing on cooperation, arming himself with patience and showing empathy towards educational actors.*

Keywords: *education, moral values, influence, personality, competence, transformation, teachers of excellence.*

„Exemplul personal nu este principalul mijloc de a influenţa pe alţii, ci singurul.”

(Albert Schweitzer)

Profesorul adevărat inspiră şi influenţează – nimeni nu poate spune pînă unde se extinde impactul, reverberaţia acestui ecou. Educaţia, ca proces, şi-a dorit întotdeauna să realizeze o finalitate constructivă şi nobilă, care să se reveleze în roadele unei societăţi culte, elevate, proactive, cu personalităţi creatoare şi promotoare de valori autentice.

Deşi în ultimele decenii se discută mult despre schimbare, societatea, ca rod al educaţiei, degradează într-un ritm alert, fapt ce ne obligă pe noi, cei angajaţi în sistem, dar mai ales chemaţi ca vocaţie, ca responsabilitate, să abordăm această criză în educaţie, să găsim cheia de boltă a unei autentice reabilitări, pentru a realiza o schimbare de esenţă. Această modificare axiologică poate (trebuie) să şi-o asume profesorul – un etalon prin care se influenţează caracterele celor educaţi.

În acest context, o veritabilă oază de revigorare profesională, intelectuală şi spirituală a constituit-o cea de-a X-a ediţie a Conferinţei Pedagogilor Creştini din Republica Moldova, care a avut loc în zilele de 7-8 martie curent, în incinta Liceului Teoretic *Elimul Nou* din municipiul Chişinău, fiind organizată prin colaborarea a peste 50 de profesori, ghidaţi de Ecaterina Moga, directorul liceului sus-menţionat.

Pentru a răspunde noilor exigenţe ale sistemului educaţional în actualul context socio-cultural, conferinţa interconfesională cu genericul *Dexteritate pedagogică – de la abilitate la competenţă* a întrunit profesori din întreaga republică – stîlpi de lumină chemaţi în ogorul valorilor, avînd sacra misiune de a transforma, întru Bine şi Adevăr, tînăra generaţie. Obiectivul major al evenimentului l-a constituit promovarea unui învăţămînt de calitate, care nu poate fi conceput în afara unui cadru bine definit, ancorat în moralitate, în care profesorul este un model. Astăzi, cînd standardele morale coboară vertiginos, iar inimile multora dintre semenii noştri (inclusiv ale celor cărora le predăm) sînt tot mai rigide, îngheţate în atitudini lipsite de Har şi Adevăr, sîntem chemaţi să fim un agent vindecător şi o lumină pentru societatea noastră, reabilitînd valorile general-umane ca temelie a educaţiei şi aducînd primăvara în toate dimensiunile vieţii noastre private, profesionale şi sociale.

Instruirea de cea mai înaltă ţinută academică şi, în general, finalitatea educaţională este un deziderat care constituie acum, în postmodernitate, un imperativ greu de realizat, dacă noi, dascălii, nu ne asumăm *de facto* responsabilitatea de a fi modele de ţinută lingvistică, atitudine şi comportament, făcînd noi înşine notă discordantă cu nonvalorile, care invadează, în mod persistent, viaţa noastră socioculturală. Şi abia ulterior putem vorbi despre motivarea tinerei generaţii de a se lăsa antrenată într-o învăţare constructivă, angajată într-un proces de devenire a personalităţii, în acord cu adevăratele valori, construindu-şi propriul sistem axiologic.

La această conferinţă au participat 365 de profesori. În cadrul sesiunilor plenare şi al atelierelor au fost abordate următoarele subiecte: *Strategia de educaţie a Bisericii Filadelfia. Parteneriatul şcoală-comunitate; Perceperea valorilor umaniste: de la competenţa textuală la spaţiul vieţii; Valorile morale în educaţie; Tehnica oglindirii textuale* (*Clepsidra*)*; Metodologia de dezvoltare la cadrele didactice a competenţei de proiectare; Pedagogul de şcoală nouă; Cum să investim în viitorul copiilor noştri?; Sindromul arderii profesionale. Cum faci faţă situaţiilor dificile?; Cum să susţinem copiii noştri în funcţie de temperament; Profesor de succes antrenat într-un proces competitiv al performanţelor actuale; Principii fundamentale în relaţiile cu cei din jur*; *Stresul, factorii care îl generează, remedii.*

La eveniment au fost prezenţi: Doru Cîrdei, pastor principal al Bisericii Filadelfia, Chişinău; Ionică Bădiliţă, pastor, dr., fondator al Şcolii Creştine Filadelfia; Gianina Spiriduş, formator al Şcolii de Excelenţă, metodist Inspectoratul Bacău; Adrian Ghicov, dr., conf. univ., Ministerul Educaţiei al Republicii Moldova; Viorica Goraş-Postică, dr. hab., C. E. PRO DIDACTICA; Romică Huţuţui, pastor, preşedinte al Liceului Teoretic *Elimul Nou*.

Participanţii la conferinţă au beneficiat de o atmosferă prielnică în cadrul atelierelor de lucru, organizate şi desfăşurate de 22 de formatori, profesori ai liceului, calificaţi de C. E. PRO DIDACTICA. Ospitalitatea, implicarea elevilor de la treapta liceală, care au avut grijă de participanţii la for, punctualitatea, dinamismul, relevanţa subiectelor şi organizarea profesională au fost reliefate drept caracteristici definitorii ale conferinţei.

Ar fi dificil să se evalueze lucrările conferinţei printr-un calificativ măsurabil, aşa precum sîntem obişnuiţi să-l oferim elevilor. Totuşi, important este că, după cum au mărturisit participanţii înşişi, fiecare a simţit bucuria reîmprospătării viziunii şi chemării de a transforma vieţi pornind de la propria schimbare, printr-un învăţămînt de calitate, ancorat în valori absolute. Transformarea noastră, a cadrelor didactice, în oameni care să reziste în faţa tuturor provocărilor profesionale şi personale şi, în acelaşi timp, să rămînă fideli valorilor fundamentale este, într-adevăr, o chemare divină. A fi un pedagog creştin înseamnă a trăi o viaţă integră, care să-i inspire pe elevii din sala de clasă în aşa măsură încît

şi ei să tindă să devină fiinţe împlinite, care, la rîndul lor, vor promova schimbarea. Excelenţa şi calitatea în educaţie poate să îşi găsească locul în cadrul unei şcoli prietenoase copilului, care îşi axează activitatea pe valori şi pe o bună pregătire a elevilor. Înarmaţi cu înţelepciune, cunoştinţe şi o concepţie autentică despre lume şi univers, ei îşi vor forma un stil de viaţă bazat pe valori autentice.

Un interes aparte a prezentat viziunea biblică, exprimată de talentata învăţătoare din Bacău Gianina Spiriduş, cu privire la trăsăturile pedagogului de şcoală nouă:

- Este un om de știință: Proverbe 1:7 ”Frica de Domnul este începutul științei.”
- Are o țintă: 1 Timotei 1:5 ”Ținta poruncii este dragostea.”
- Nu este nici sărac, nici bogat: Proverbe 30:8 ”... nu-mi da nici sărăcie, nici bogăție, dă-mi pîinea care-mi trebuie.”
- Este ordonat, planificat: 1 Corinteni 14:40 ”... toate să se facă în chip cuviincios şi cu rînduială.”
- Are un scop nou: 1 Corinteni 14:1 ”Urmăriți dragostea.”
- Are o gîndire nouă: Romani 12:2 ”Să vă prefaceți prin înnoirea minții voastre, ca să puteți deosebi bine voia lui Dumnezeu.”
- Are un limbaj nou: Coloseni. 4:6 ”Vorbirea voastră să fie totdeauna cu har, dreasă cu sare.”
- Are un nume nou: Proverbe 22:1 ”Un nume bun este mai de dorit decît o bogăție mare.”
- Este un exemplu bun de urmat: 1 Timotei. 4:12 ”... fii o pildă... în vorbire, în purtare, în dragoste, în credință, în curăție.”
- Predă după o nouă programă: Psalmul 119:97 ”Cît de mult iubesc legea Ta!”
- Are tot timpul inspecție: Psalmul 17:2 ”...să privească ochii Tăi neprihănirea mea.”

După Virgil Mândâcanu, „Pedagogul trebuie să fie o personalite moral-etică, spirituală, cu o competenţă şi o intuiţie intelectuală sensibilizată.” Aşadar, dacă sîntem astfel de pedagogi, trebuie să fim modele care influenţează. Modul în care îi vedem pe alţii ne poate ajuta să ne autoevaluăm personalitatea şi dimensiunea profesională. Abilitatea noastră de a ne aprecia în lumina standardelor moral-spirituale ne dă posibilitatea să realizăm o retrospectivă asupra calităţii vieţii noastre, prin paradigma fundamentală a eficienţei, influenţîndu-ne atît atitudinile şi comportamentul, cît şi felul în care îi percepem pe ceilalţi. Ceea ce *eşti* ca profesor determină modul în care vedem lucrurile din jur, aspect ce se reflectă nemijlocit asupra discipolilor din sala de clasă. Astfel, persoana de care ar trebui să ne preocupăm prioritar, pînă a ajunge la excelenţă în educaţie, este propria noastră fiinţă. *Dimensiunea spiritului învăţabil,* permanent deschis pentru perfecţionare, ne poate ajuta în îmbunătăţirea activităţii profesionale. Nu ne oprim în a ne autoevalua, dar nici în a ne fixa noi expectanţe în atingerea succesului.

Pedagogul de azi, care pretinde excelenţă, trebuie să fie *curajos,* trăind el însuşi, apoi menţinînd şi promovînd „verticalitatea” în societate. El trebuie să înfrunte cu demnitate orice încercare, să iubească şi să regenereze cu discernămînt portretul nobilei sale meserii Acest lucru poate deveni realitate doar în contextul unei transformări care să se mişte din interior înspre exterior, prin *perseverenţă* continuă. Doar un astfel de pedagog, care le predă cu pasiune elevilor săi şi se multiplică în ei, poate să schimbe tînăra generaţie.

Pedagogul autentic are nu doar rolul de a informa, dar şi menirea de a forma, axîndu-se pe *cooperare* şi înarmîndu-se cu *răbdare*. Manifestînd *empatie* faţă de copiii noştri, vom reuşi să investim acele comori inestimabile care nu vor întîrzia în a aduce roade în societatea de mîine.

Creativitatea cu care am fost înzestraţi ,,este de natură spirituală” (M. Eliade). Trebuie să recunoaştem acest adevăr, pe care îl susţinea şi L. Blaga: ,,Fără de revelaţie divină nu avem nici un drept la libertatea creatoare”. Dascălul de ieri, de azi şi de mîine trebuie să conştientizeze înalta sa misiune de creator de destine, care implantează verticalitate, caracter, conştiinţă morală şi perspectivă divină asupra propriei fiinţe şi a universului. Aşadar, noi, profesorii, sîntem datori să ne re-creăm propria capodoperă din această perspectivă axiologică.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Neacşu I. Educaţie şi acţiune. Bucureşti: EŞE, 1986
2. Osterrieth P. Introducere în psihologia copilului. Bucureşti: EDP, 1976.
3. Panţuru S. Fundamentele pedagogiei. Braşov: Editura Universităţii *Transilvania*, 1995.
4. Păun E. Şcoala – o abordare sociopedagogică. Iaşi: Polirom, 1999.
5. Covey S. Eficienţa în 7 trepte sau un abecedar al înţelepciunii. Bucureşti: ALL, 2009.
6. Covey S. A 8-a treaptă a înţelepciunii. Bucureşti: ALL, 2006.
7. Ioan Al. Personalitate, atitudini şi valori. Timişoara: Editura de Vest, 2001.
8. Cucoş C. Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade. Iaşi: Polirom, 2009.
9. Maxwell J. Talentul nu este suficient. Bucureşti: Amaltea, 2007.
11. Crabb L. Schimbarea lăuntrică. Cluj-Napoca: Logos, 2008.
12. Mândâcanu V. Etica pedagogică. Chişinău: Lyceum, 2001.

Elemente de sursologie în didactica istorică preuniversitară

Silviu **ANDRIEȘ-TABAC**
dr., Institutul Patrimoniului Cultural al AȘM,
Heraldist de Stat al Republicii Moldova

Rezumat: *După răspunsul dat la întrebarea „La ce serveşte astăzi cunoaşterea procedeelor şi a metodelor de cercetare a surselor istorice pentru un profesor de istorie din învăţământul secundar în Republica Moldova?”, se descriu câteva elemente generale şi utile întotdeauna în activitatea de cercetare. În compartimentul rezervat sursei istorice se explică câteva noţiuni teoretice, principiile de clasificare şi de analiză a surselor, necesitatea respectării etapelor în critica sursei. Un alt compartiment este dedicat fişei de cercetare tradiţionale pe suport de hîrtie, formatelor utile, cîmpurilor informaţionale pe care aceasta trebuie să le conţină, modului de completare şi de păstrare. În final, se tratează subiectul alcătuirii corecte a titlului unui document istoric.*

Abstract: *According to the answer to the question "Why actually does a school history teacher from the Republic of Moldova need to know the research procedures and methods of the historical sources?", describes some general and constantly useful elements of a research. The compartment dedicated to historical source explains some theoretical concepts, the principles of classification and analysis of the sources, the need to respect the stages of the source criticism. Another compartment is dedicated to traditional paper-based research card, its useful formats, information fields that it should contain, filling and storage recommendations. Finally, the article deals with the subject of correct composition of a historical document title.*

Keywords*: primary source, historical document, source criticism, research card, document title, teacher of history.*

1. NECESITATEA CUNOAŞTERII PROCEDEELOR ŞI A METODELOR DE CERCETARE A SURSELOR ISTORICE

În anii din urmă, am avut ocazia ţinerii unor prelegeri de introducere în ştiinţele istorice speciale în faţa profesorilor din învăţământul secundar, participanţi la diverse cursuri de perfecţionare, de specializare sau de masterat în cadrul Universităţii Pedagogice de Stat *I. Creangă* din Chişinău. Ca adept fidel al urmării metodelor tradiţionale de cercetare istorică, am încercat să aflăm de la colegii din învăţământul preuniversitar dacă în epoca dominării absolute a informaţiei parvenite din sursele electronice, care au pus stăpînire pe mintea omului contemporan şi, mai ales, pe cea a copiilor, mai este necesară cunoaşterea şi antrenarea surselor istorice „pe stil vechi”. Întrebarea capitală formulată de fiecare dată a fost următoarea: „La ce serveşte astăzi cunoaşterea procedeelor şi a metodelor de cercetare a surselor istorice pentru un profesor de istorie din învăţământul secundar în Republica Moldova?”. Răspunsurile primite pot fi rezumate în cîteva teze.

1) *Necesitatea autoperfecţionării continue*. Pregătirea istoricilor în facultăţile contemporane de la noi este insuficientă şi se înscrie în tendinţa mondială de scădere a nivelului de predare şi de însuşire a profesiilor şi meseriilor. Mai mult, componenta de pregătire a cercetătorilor în facultăţile de istorie este practic exclusă, deoarece, pe de o parte, aceasta implică prea multe costuri (de timp, de specializare prea profundă, de antrenare a unor mijloace fixe în plus, de organizare a unor excursii, expediţii, stagii, laboratoare etc.), iar, pe de altă parte, numărul sperat de absolvenţi care, la finalizarea studiilor, inclusiv a celor de master, vor îmbrăţişa cercetarea ca profesie este

infim din cauza prestigiului material scăzut al acestui domeniu. Totuşi, mintea umană trebuie întreţinută, căci autoperfecţionarea contribuie nu numai la imaginea publică a oricărui om, ci şi la autoconştientizarea propriei valori. În cazul profesorului, autoinstruirea este dictată şi de schimbul permanent de generaţii, fiecare venind pe lume cu o altfel de percepţie a lumii înconjurătoare, iar în cazul profesorului de istorie – şi de schimbarea deasă a conţinutului curriculumului, şi de necesitatea de a corecta interpretările neobiective şi chiar erorile strecurate voit sau involuntar în manuale.

2) *Abilitatea de concurenţă profesională*. Dat fiind faptul că orice sistem educaţional modern nu se lasă numai în speranţa că instructorii şi formatorii se vor deda cu trup şi suflet autoinstruirii necontenite, concursurile şi evaluările profesionale, elaborarea şi redactarea lucrărilor de grad, participarea la cursuri de specializare, de perfecţionare sau de reorientare profesională etc. constituie o componentă comună a muncii profesorului. Toate aceste activităţi implică competenţe de cercetător şi cunoaşterea ultimelor cerinţe de perfectare şi prezentare a lucrărilor cu caracter ştiinţific, ştiinţifico-didactic sau de popularizare.

3) *Priceperea în antrenarea surselor istorice în procesul didactic*. Lectura unui document sau a unei cronici, demonstrarea unor monede, steme şi sigilii vechi sau a artefactelor arheologice descoperite chiar în localitatea de baştină, invitarea la curs a unui bătrîn care îşi deapănă propriile amintiri sau a unei bătrîne care relatează despre meseriile artizanale uitate produc un efect didactic superior discursului profesoral obişnuit sau lecturii manualului totdeauna limitat la relatarea lapidară a evenimentelor principale. Sursele istorice pot fi antrenate nu numai în cursul obişnuit, ci şi în alte activităţi menite să consolideze cunoştinţele obţinute în procesul didactic: cercurile, simpozioanele şi seratele tematice de istorie, diverse concursuri şi competiţii şcolare etc. Toate aceste activităţi implică aplicarea metodelor de cercetare cele mai simple, atît de către profesori, cît şi de către elevi.

4) *Capacitatea de expert*. Sînt frecvente cazurile cînd elevii aduc la şcoală diverse obiecte vechi, descoperite întîmplător sau păstrate în familie, şi solicită opinia profesorului asupra valorii şi rostului lor. Răspunsul acestuia este perceput întotdeauna ca un test al capacităţii sale profesionale. Ca să-l treacă, profesorul trebuie să se descurce în metodologia numeroaselor ştiinţe istorice auxiliare, cel puţin la un nivel minim, care să nu-l dezamăgească din start pe elevul din faţa lui.

5) *Participarea profesională la viaţa comunităţii locale*. Atîta timp cît nu s-a scris cel puţin cîte o monografie ştiinţifică pentru fiecare sat, cunoaşterea şi popularizarea istoriei locale rămîne un deziderat al şcolii de cultură generală. Investigarea istoricului ţinutului natal prin cercetare documentară sau prin istorie orală, crearea muzeelor şi a expoziţiilor locale, organizarea unor acţiuni de promovare a imaginii istorice şi contemporane a satului sau oraşului natal pentru interesul comunitar şi/sau pentru atragerea turiştilor este, de cele mai multe ori, condiţionată de implicarea profesorilor de istorie, care trebuie să demonstreze pe loc abilităţi de cercetare şi sinteză istorică. Odată cu creşterea mîndriei şi a patriotismului local, creşte şi prestigiul tuturor celor ce s-au dedat acestei opere. Astfel, profesorii de istorie, prin însăşi profesia pe care o practică, sînt îndemnaţi să participe activ la formarea opiniilor asupra trecutului istoric şi a prezentului politic în comunitatea în care trăiesc.

Odată clarificată necesitatea cunoaşterii metodelor de cercetare a surselor istorice de către profesorul de istorie din învăţămîntul secundar şi pînă a trece la subiectele următoare, ţinem să aducem în calitate de sfat general pentru toţi cercetătorii şi scriitorii istoriei locale îndemnul cunoscutului arhivist român Aurelian Sacerdoţeanu (1904–1976), cel care a scris un prim manual românesc de *Îndrumări în cercetări istorice* (Bucureşti: Casa şcoalelor, 1945) şi care, în capitolul rămas încă de actualitate *Cunoaşterea satelor prin acte* (pp. 337-343), ruga: „În situaţia actuală a cunoştinţelor noastre asupra materialului informativ de natură istorică, credem că e mai necesar să facem toţi numai aceea ce sîntem în măsură să facem. În locul unor compilaţii serbede şi nesincere e mai bine să aducem două-trei informaţii locale, sigure şi nezdruncinate. Lucrul acesta îl poate face oricine, oriunde şi nu cere decît puţină trudă. Anume: *strîngerea informaţiei de natură istorică locală*".

Este de la sine înţeles că într-un articol de revistă nu pot fi rezumate toate cunoştinţele necesare unui profesor de istorie pentru a-l forma ca cercetător. Un articol nu poate substitui anii facultăţii, ai pregătirii post-universitare şi ai cercetării nemijlocite. Totuşi, în cele ce urmează, încercăm să evocăm cîteva elemente generale şi utile la orişice etapă de iniţiere şi extindere în ale cercetării, lăsînd la discreţia cercetătorului concret alegerea domeniilor şi a subiectelor de aprofundare.

2. CÎTEVA NOŢIUNI DE SURSOLOGIE TEORETICĂ

Sursologia este ştiinţa istorică care studiază proveniena surselor istorice, originalitatea şi autenticitatea lor, şi care elaborează principiile de clasificare şi metodele de extragere a informaţiilor referitoare la dezvoltarea societăţii. Sarcinile sursologului constau în a depista cercul de surse istorice necesare pentru o cercetare, în a aplica metodele ştiinţifice de verificare a autenticităţii surselor antrenate şi în a conştientiza şi a aprecia just valoarea lor istorică.

Noţiunea de *sursă istorică* desemnează orice rezultat material (orice produs) al activităţii umane orientate spre un anumit scop, care poate fi folosit pentru culegerea informaţiilor despre fenomenele şi procesele sociale. În calitate de sursă de informaţie istorică pot fi antrenate şi unele surse ce se creează şi există indiferent de activitatea şi voinţa umană, fiind determinate de evoluţia naturală a mediului înconjurător. Dar tocmai sursele produse de om sînt cele ce ne interesează cel mai mult în studierea istoriei societăţii umane şi anume pe acestea le subînţelegem cînd folosim noţiunea de *sursă istorică*.

Clasificarea surselor istorice este determinată de natura lor materială şi de experienţa acumulată în elaborarea metodelor de studiere şi de tratare a surselor pe parcursul ultimelor trei secole.

Şcoala franceză, de exemplu, una din cele mai evoluate şi mai influente pe plan mondial, clasifică tradiţional sursele istorice în trei grupuri mari, anumite ştiinţe istorice auxiliare fiind responsabile pentru elaborarea metodelor de studiere a fiecărui tip: sursele materiale (arheologice, numismatice, sigilografice etc.); sursele scrise (epigrafice, papirologice, paleografice, criptografice, diplomatice, onomastice, genealogice, heraldice etc.); sursele create cu ajutorul înregistrării tehnice (fotografice, cinematografice, fonografice etc.).

În şcoala rusă, a cărei influenţă a fost bine simţită de istoriografia românească în secolul trecut, s-a încercat o clasificare tipologică mai detaliată. Cunoscutul arheograf Sigurd Şmidt (1922–2013)[1], de exemplu, reieşind din necesităţile reale ale activităţii didactice, muzeografice şi etnografice curente, a propus o sistematizare aplicativă a surselor istorice de provenienţă istorică (nu naturală) pe cinci clase: 1) surse materiale (de la cele arheologice la maşinile contemporane şi la obiectele de uz cotidian); 2) surse figurative (operele de artă plastică, fotografiile, cadrele de film; separarea lor de categoria celor materiale se justifică prin faptul că imaginea ca mesaj primează în faţa materialului); 3) surse verbale: vorbirea, documentele fonografice, folclorul oral, sursele scrise, inclusiv cele epigrafice, de orice conţinut şi formă; 4) surse sonore (fără cuvinte sau combinate cu cuvîntul); 5) surse comportamentale: obiceiurile şi riturile (colective sau individuale), care pot fi observate şi reproduse vizual (de muncă, de familie, de trai, de sărbătoare, sportive etc.); unele dintre acestea, de exemplu – dansurile, sînt mimice, iar altele sînt însoţite de cuvinte şi muzică, devenind surse complexe. Evident, orice clasificare este una condiţionată şi sursele istorice reale depăşesc cadrul clasificării. Astfel, o monedă poate să se prezinte şi ca sursă materială, şi ca sursă figurativă, şi ca sursă verbală.

Tipologic, sursele istorice sînt numeroase, iar numărul ştiinţelor care elaborează metodele de abordare a tipurilor concrete este în creştere odată cu dezvoltarea ştiinţei. De exemplu, moneda constituie obiectul de studiu al numismaticii, care încă în prima jumătate a secolului al XX-lea se ocupa şi de bancnote, şi de medalii. Astăzi, medaliile şi bancnotele sînt tratate, respectiv, de medalistică şi bonistică, discipline istorice care s-au desprins relativ recent de numismatică. La fel e şi cazul heraldicii (ştiinţa despre steme), din care s-a desprins vexilologia (ştiinţa despre drapele) şi imnologia politică (ştiinţa despre imnurile politice). Cu toată această evoluţie, instrumentarul ştiinţelor istorice auxiliare concrete se bazează pe metoda fundamentală şi unică pentru toate tipurile sursologiei – analiza sursologică.

Analiză sursologică constituie un complex de proceduri de studiu asupra sursei istorice menite să identifice componentele care să permită verificarea autenticităţii şi utilităţii ei în cercetarea istorică. Analiza sursologică are două etape: critica externă şi critica internă.

Critica externă este axată pe partea materială a sursei şi studiază istoricul ei. În cadrul acesteia, sursologul trebuie să identifice: a) data sursei, condiţiile istorice de apariţie, contextul, scopul şi rostul ei; b) originea (autorul) sursei; c) condiţiile de producere a sursei, suportul, metodele şi mijloacele de fixare a informaţiilor pe acesta; d) conţinutul original al informaţiilor (textului, imaginilor, legendelor etc.) şi intervenţiile ulterioare, dacă au fost; e) circuitul sursei în epocă ca sursă curentă şi cel ştiinţific ca sursă istorică, inclusiv prin publicaţii cu caracter sursologic.

Critica internă a sursei are drept scop interpretarea ei. Odată stabilite la etapa precedentă conţinutul, data, localizarea, autorul şi celelalte elemente formale atingătoare de sursă, istoricul poate purcede la studiul informaţiilor propriu-zise cuprinse în aceasta.

Fiecare sursă are un limbaj verbal, figurativ, fonic etc. proprii, care necesită cunoştinţe specifice. Un text, de exemplu, va solicita cunoştinţe lingvistice profunde, abilitatea de a identifica convenţiile sociale, de a pătrunde în sinceritatea autorului şi în exactitatea redării evenimentelor, a faptelor şi datelor consemnate, de a stabili particularităţile textului în contextul masivului de texte înrudite. Şi în cazul surselor materiale sau figurative, abilităţile sursologului trebuie să fie similare.

În rezultatul criticii externe, cercetătorul trebuie să ajungă la o concluzie argumentată în ceea ce priveşte autenticitatea sursei, informaţiile utilizabile şi cele eronate. Abia după finalizarea acestei etape se poate trece la valorificarea sursei în lucrările cu caracter istoric.

1 С. О. Шмидт. Источниковедение в кругу других научных дисциплин и вопросы классификации источников (Постановка вопроса), в сборнике А*ктуальные проблемы источниковедения и специальных исторических дисциплин. Тезисы докладов IV всесоюзной конференции,* Днепропетровск, 31 октября-2 ноября 1983 г., Москва, 1983, с. 3-13.

3. ODĂ FIŞEI DE CERCETARE TRADIŢIONALE

În epoca triumfului bazelor de date electronice, pe cît de diversificate şi stufoase, pe atît de utile şi eficiente, fişa de cercetare tradiţională pe suport de hîrtie s-ar părea să nu-şi mai aibă rostul decît la periferiile vieţii ştiinţifice, în braţele unor cercetători născuţi pînă la revoluţia calculatoarelor. Realităţile în care trăim însă prelungesc viaţa acestui instrument de cercetare, care a servit zecilor de generaţii de istorici, cam de pe cînd au apărut preocupările în sine de scriere a istoriei critice.

Primul factor de rezistenţă a fişei tradiţionale este determinat de accesul la sursele istorice. Deşi în a doua jumătate a secolului al XX-lea accesul la fondurile arhivelor, bibliotecilor şi muzeelor s-a liberalizat progresiv şi incomparabil cu prima jumătate a aceluiaşi secol, din considerente obiective sau subiective, cercetătorul nici astăzi nu poate intra în toate depozitele enumerate cu aparate de lucru sau de reproducere electronice. Mai mult, în unele arhive pînă în zilele noastre funcţionează binecunoscuta regulă a accesului cu foi de hîrtie albă şi creion simplu exclusiv. Or, copierea unei fişe manuscrise deja întocmite în calculator necesită un nou segment de timp, lux pe care mulţi cercetători nu şi-l pot permite.

Un al doilea factor ce prelungeşte viaţa fişei de cercetare tradiţionale rămîne dorinţa multor cercetători de a înşira fişele pe masa de lucru, cu extindere treptată pe scaune, paturi, podea ... – totul pentru a vizualiza un tablou integru al structurii şi compoziţiei viitoarei lucrări. Acelaşi lucru se poate spune şi despre masa profesorului din sala de clasă sau din auditoriu, unde fişele stau aranjate pe clituri tematice sau ordonate după alt principiu, pentru a putea fi antrenate în joc în funcţie de direcţia în care evoluează cursul.

Nu este de neglijat nici cel de-al treilea factor: frica, încă foarte justificată de altfel, de pierdere a bazelor de date electronice din cauza unor probleme tehnice sau a penelor de curent care se mai întîmplă destul de frecvent, obligîndu-te să renunţi la orice suport electronic în timpul cursului, dacă e să privim lucrurile din perspectiva aceluiaşi profesor şcolar şi chiar universitar.

În sfîrşit, trebuie să invocăm şi satisfacţia tactilă, vizuală şi psihologică ce survine la manipularea, recitirea şi reordonarea periodică a fişelor şi care este resimţită de către mulţi dintre cercetătorii inveteraţi.

Recomandăm cu toată căldura utilizarea în continuare a fişelor de cercetare pe hîrtie, indiferent dacă acestea sînt scrise de mînă, dactilografiate la calculator, realizate prin fotocopiere sau în alt mod. Dacă am căzut de acord asupra subiectului prelungirii vieţii fişei de cercetare pe hîrtie, urmează să luăm în consideraţie unele reguli comune ce ţin de întocmirea lor. O primă normă, generală, ar fi că orice fişă de cercetare tradiţională, indiferent de tipul, formatul, metoda de realizare şi destinaţia ei, trebuie să cuprindă *trei cîmpuri informaţionale*: a) cîmpul informaţiei utile propriu-zise; b) cîmpul adresei şi c) cîmpul clasificatorilor.

Cîmpul informaţiei utile este cel de dragul căruia se elaborează o fişă. Acesta conţine extrase din documente, articole sau cărţi, descrieri de surse istorice scrise sau materiale, informaţii colectate în cadrul expediţiilor bazate pe metoda culegerii orale, desene şi fotografii de obiecte, citate din diverşi autori etc.). El ocupă grosul spaţiului fişei şi comportă în sine datele care vor servi drept bază pentru redactarea ulterioară a unor lucrări istorice.

Cîmpul adresei este destinat trecerii datelor de regăsire a informaţiei ce a fost culeasă şi expusă în cîmpul informaţiei utile propriu-zise. Aici se trece cota arhivistică pînă la nivel de filă – pentru un document de arhivă sau referinţa bibliografică pînă la nivel de pagină – pentru cărţi şi articole, sau numărul de inventar al piesei descrise dintr-o colecţie publică ori privată, sau numele, prenumele şi datele personale despre informatorul viu din cadrul anchetelor orale etc. Fără această „adresă", informaţia nu va putea fi ulterior utilizată şi fişa va rămîne pe linie moartă. Cîmpul adresei se plasează, de regulă, fie la începutul colii de hîrtie-fişă, imediat după elementele de titlu sau de clasificare, fie la sfîrşitul ei, pe ultimul plan. Indiferent însă de poziţionarea cîmpului adresei în fişă, este raţional ca acesta să fie completat înainte de completarea cîmpului informaţiei utile. Astfel, se va evita pericolul uitării în timp a locului aflării sursei prelucrate.

Cîmpul clasificatorilor, spre deosebire de cîmpul adresei, se completează ultimul şi nu întotdeauna odată cu întocmirea fişei. Acţiunea de clasificare urmează acumulării, mai mult sau mai puţin semnificative, a fişelor. Deşi clasificarea poate fi nesfîrşită, în cîmpul clasificatorilor se trece un indice clasificator de bază, poate unul secundar şi, în rare ocazii, un al doilea clasificator secundar. Cel mai recomandat loc pentru cîmpul clasificatorilor este partea cea mai de sus a fişei.

Clasificatorii se extrag din cîmpul informaţiei utile şi marchează esenţa acelei informaţii. Fiecare clasificator are menirea să ne ajute la stabilirea clară a utilităţii şi destinaţiei informaţiei concrete care a fost extrasă pe fişa dată. Drept clasificatori, în funcţie de destinaţia şi tipul fişei, pot servi: numele de persoane, numele de locuri sau numele de instituţii – la fişa onomastică; data evenimentului – la fişa cronologică; tema sau domeniul informaţional – la fişa tematică etc. Clasificatorul trebuie scris cît mai citeţ, de preferat cu litere de tipar şi cu cerneală de altă culoare (roşie, de exemplu) decît restul fişei. Dacă pe fişă se va trece mai mult de un clasificator, clasificatorul de bază va ocupa primul loc (colţul din stînga) şi va fi scris cu roşu, iar clasificatorii secundari vor urma după cel de bază, la mijlocul fişei şi în colţul ei drept, cu cerneluri de alte culori (verde etc.).

Figura 1. *Modele de organizare a cîmpurilor informaţionale într-o fişă de cercetare*

<table>
<tr><td>Cîmpul clasificatorilor</td><td>Cîmpul clasificatorilor</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Cîmpul informaţiei utile</td><td>Cîmpul adresei</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Cîmpul informaţiei utile</td></tr>
<tr><td>Cîmpul adresei</td></tr>
</table>

Cunoscînd experienţa mai multor cercetători, vom insista şi pe cîteva sfaturi referitoare la *formatul fişelor de cercetare*. După cum se poate observa cu ochiul liber, fişele de cercetare nu constituie încă un produs solicitat şi desfăcut pe piaţa ţării noastre (în alte ţări acestea se comercializează cu succes şi există fişe de cercetare nu numai de diverse dimensiuni, ci şi de diverse culori şi grosimi ale hîrtiei/cartonului). În aceste condiţii, recomandăm utilizarea unor fişe care pot fi uşor confecţionate de noi înşine. Cele mai la îndemînă sînt fişa de formatul A4 (210 × 297 mm), care nu este altceva decît coala de hîrtie albă de consum curent astăzi, şi fişele derivate din formatul A4: A5 (148 × 210 mm, o jumătate din A4) şi A6 (105 × 148 mm, un sfert din A4). Aceste fişe au avantajul de a putea fi stocate şi păstrate comod în mape, cămăşi de plastic, plicuri, cutii şi chiar mobilier, care se găsesc uşor în comerţ.

Un alt format comod rămîne a fi cel pentru fişa bibliografică: 125 × 75 mm. Astfel de fişe mai pot fi găsite în comerţ, după cum şi dulapuri-fişiere pentru păstrarea şi manipularea lor.

În funcţie de volumul de informaţii pe care îl vor absorbi, fişele pot fi clasificate în *mari* şi *mici*. 1) Fişele A4 şi A5 sînt *mari*. Din perspectiva de lungă durată, este practic ca un cercetător să-şi aleagă pentru fişele sale doar unul dintre aceste formate. De asemenea, este bine să se respecte şi următoarele reguli pentru fişele mari: a) toate fişele să fie organizate ori pe verticala colii, ori pe orizontala ei (întocmirea unor fişe pe verticală, iar a altora pe orizontală va îngreuna ordonarea şi manipularea lor); b) toate fişele trebuie să aibă păstrat în partea stîngă un cîmp de 30-35 mm, pentru o eventuală legare în blocuri şi copertare; evident, pe verso, acelaşi cîmp va fi păstrat în oglindă, adică pe dreapta; c) dacă informaţia nu a încăput pe o singură fişă, aceasta poate fi continuată pe verso, apoi pe o a doua fişă, o a treia etc., cu condiţia repetării cîmpului adresei şi, eventual, cu prinderea fişei-continuare de fişa de început. 2) Fişele de formatul A6 şi de cel bibliografic sînt *mici* şi pot fi utilizate în paralel, în funcţie de formatul şi destinaţia fişierului concret elaborat de cercetător. Fişele mici se folosesc doar pe orizontală. Şi fişele mici, dacă informaţia nu a încăput pe una singură, pe faţă şi pe verso, pot avea fişe-continuare.

Pentru a închide subiectul formatului fişei de cercetare, trebuie să spunem că cercetătorii adesea folosesc şi fişe de formatul A7 (74 × 105, a opta parte dintr-o coală A4). Această fişă, incomodă pentru păstrarea de lungă durată, este utilă la întocmirea unor indice (onomastic, tematic, cronologic etc.), în baza unor lucrări sau masive documentare. După elaborarea, dactilografierea şi colaţionarea indicelui respectiv, fişele acestea, pierzîndu-şi utilitatea, se aruncă.

În ceea ce priveşte grosimea unei fişe, trebuie să remarcăm faptul că cele subţiri ocupă mai puţin loc şi sînt mai uşoare la transportat. Dacă o fişă nu este destinată unor manipulări prea dese, cum este, de exemplu, cazul fişei bibliografice, nu merită să se utilizeze fişe din hîrtie groasă sau carton.

Cele cîteva reguli expuse mai sus cu referire la fişele de cercetare sînt foarte simple şi la îndemîna oricui.

4. ALCĂTUIREA TITLULUI UNUI DOCUMENT

Deşi pare facilă, abilitatea de a alcătui un titlu pentru o sursă istorică, inclusiv pentru un document scris, necesită o anumită pregătire şi experienţă profesională. De calitatea titlului întocmit în procesul analizei sursologice, chiar pe fişa de cercetare, depind celelalte lucrări la care vor fi supuse sursele: ordonare, inventariere, catalogare, antrenare în cercetare etc. În general, titlul unui document pe fişa de cercetare se elaborează similar titlului pentru publicaţiile ştiinţifice cu caracter arheografic şi trebuie să conţină următoarele elemente:

1. Cota documentului în colecţie;
2. Tipul documentului (scrisoare, ordin, raport, act de identitate, fotografie etc.);
3. Autorul documentului (persoană fizică sau grup de persoane fizice, persoană juridică sau o subdiviziune a ei, grup de persoane juridice etc.);
4. Destinatarul documentului (pot fi aceleaşi categorii ca şi la autorul documentului);
5. Conţinutul rezumat al documentului (exact, concis, cu arătarea timpului şi a locului evenimentului la care se referă, dacă acestea nu corespund cu data şi locul redactării documentului, fără citate din document şi fără cuvinte şi expresii de prisos);
6. Data documentului (exactă sau aproximativă);
7. Numărul de secretariat al documentului, dacă acesta este indicat în document;
8. Locul scrierii (sau emiterii) documentului;
9. Date tehnice despre document (materialul, suportul, metoda de scriere, parametrii dimensionali, volumul, limba, originalitatea, starea de conservare, alte particularităţi; similar cu legenda arheografică).

Elementele lipsă, stabilite prin analiza sursologică a întregului complex de documente şi prin antrenarea unor surse suplimentare, se includ între paranteze pătrate sau unghiulare, iar în note speciale, extra-titlu (de subsol sau

finale, în funcţie de structura fişei), se arată în ce bază au fost identificate şi sursa documentară sau bibliografică. În ceea ce priveşte elementele ce nu au putut fi stabilite, faptul se indică în titlu prin formule obişnuite („autor necunoscut", „destinatar necunoscut" etc.).

Elementele respective, adaptate surselor materiale sau figurative, pot constitui baza elaborării titlurilor pentru acestea. Astfel, în cazul surselor materiale, elementul „conţinutul rezumat al documentului" presupune, de cele mai multe ori, descrierea emblemei şi reproducerea legendei piesei concrete.

În general, titlul sursei trebuie să fie redactat ca un enunţ cursiv, acordat gramatical şi fără elemente de formular de chestionar sacadat. Se vor evita abrevierile, exceptîndu-le pe cele de uz comun şi consemnate în dicţionarul ortografic. Pentru lucrările de la etapele următoare, legate de ordonarea colecţiilor mari, de alcătuirea şi publicarea unor inventare sau cataloage etc., se pot admite şi titluri colective sau prescurtate, cînd documentele sau sursele sînt omogene pe anumite segmente. În fiecare caz se vor respecta normele ştiinţelor respective (arheografice, arhivistice, numismatice, sigilografice etc.), dar la faza alcătuirii fişelor este raţional ca aceste titluri să conţină toate elementele de identificare şi de descriere consemnate mai sus.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. L'Histoire et ses methodes. Recherche, conservation et critique des témoignages. Paris: Librairie Gallimard, 1961.
2. Dicţionar al ştiinţelor speciale ale istoriei. Arhivistică, cronologie, diplomatică, genealogie, heraldică, paleografie, sigilografie/Direcţia generală a Arhivelor Statului. Bucureşti: EŞE, 1982.
3. Правила издания исторических документов в СССР. Москва, 1990.
4. Guyotjeannin O. Les sources de l'histoire médiévale. Paris: Librarie Générale Française, 1998.
5. Источниковедение. Теория, история, метод. Источники российской истории: Учебное пособие /И. Н. Данилевский, В. В. Кабанов, О. М. Медушевская, М. Ф. Румянцева. Москва: РГГУ, 1998.
6. Guerreau A. Viitorul unui trecut incert. Ce fel de istorie a Evului mediu în secolul al XXI-lea. Chişinău: Cartier, 2003.

Dimensiuni metodologice de formare a competenţei de investigare ştiinţifică la elevi

Ludmila **FRANŢUZAN**

dr., Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei

Lilia **ZOTA**

gr. did. II, Liceul Teoretic *C. Negruzzi* din Chişinău

Rezumat: Competenţa de investigare ştiinţifică *este formată/dezvoltată la elevi în cadrul orelor de chimie, biologie, fizică etc. Acest fapt are loc prin: observarea celor mai simple fenomene, realizarea de experimente, planificarea de cercetări şi redactarea rapoartelor. În articol se prezintă etapele dezvoltării competenţei de investigare la disciplina Chimia, care are la bază experimentul ca metodă de cercetare şi de învăţare. Experimentul oferă informaţii mai profunde despre obiectele şi fenomenele din natură şi realizează o legătură strînsă între teorie şi practică, favorizînd dezvoltarea capacităţilor intelectuale. Competenţa de investigare ştiinţifică este o condiţie importantă a reuşitei elevilor, contribuind la formarea de personalităţi inovatoare, capabile de a se integra activ în viaţa socială.*

Abstract: *The competence of scientific investigation is formes/developes at students within working hours of Chemistry, Biology, Physics etc. The development of this competence takes place successively, starting with the simplest observation, the realization of experiments before the planning investigations and writing report. In this article are presents the development stages of the of scientific investigation competency on the chemistry discipline example. The*

discipline of Chemistry has at base experiment as a the investigative method and as learning method. The experiment offers deeper information about processes and phenomena in nature and achieves a close connection between theory and practice, contribute to development of intellectual capacities. The scientific investigation competence, analyzed in this article, is an important condition of success for students that contribute to the formation of innovative personalities, capable to integrates actively in social life.

Keywords: *competence, scientific investigation, didactic functions of scientific experiments, Chemistry.*

În cazul disciplinelor şcolare *Chimia, Fizica* şi *Biologia,* investigaţia este indispensabilă cunoaşterii realităţii. Configurarea acestei competenţe îşi are originea în epistemologia ştiinţelor naturii, a căror explorare a făcut posibilă diferenţierea ştiinţelor ca domenii de cunoaştere şi apoi a disciplinelor şcolare respective.

Competenţa de investigare ştiinţifică la lecţiile de chimie, biologie şi fizică presupune explorarea prin activităţi intenţionate de provocare, de reproducere şi de reconstruire a unor fenomene şi procese din realitatea înconjurătoare în aspect biologic, fizic şi chimic, în scopul dobîndirii unor noi adevăruri. Dezvoltarea acesteia parcurge mai multe faze. *Observarea,* etapa (metoda) incipientă de iniţiere în investigarea realităţii, poate fi realizată în condiţii naturale sau modelate (de laborator, casnice etc.). Elevii încep să îşi dezvolte abilităţi în acest sens chiar din clasele primare, la orele de *Ştiinţe*. Observarea este proiectată în cadrul secvenţelor didactice la nivelul interacţiunii dintre cunoaşterea intuitivă şi cunoaşterea logică. În baza observării directe a schimbărilor din natură – ger, ploaie, lapoviţă, ninsoare etc. – sînt deduse diverse constatări, pe care elevii le argumentează teoretic.

În cadrul disciplinelor şcolare *Fizica, Biologia* şi *Chimia,* observarea reprezintă una dintre metodele importante de investigare ştiinţifică a obiectelor, proceselor, fenomenelor. De regulă, aceasta condiţionează desfăşurarea experimentului de cercetare pentru verificarea veridicităţii informaţiilor obţinute. Observarea poate fi organizată prin demonstrare de către profesor, care determină obiectul cercetării şi asigură condiţiile necesare efectuării acesteia. Prin observare elevii recunosc aspectele generale şi caracteristicile obiectelor, proceselor, fenomenelor; stabilesc legăturile dintre ele/interdependenţele. Organizarea sistemică a observării de către profesor contribuie la dezvoltarea laturii cognitive a personalităţii elevului. Astfel, cunoştinţele achiziţionate prin metoda respectivă în procesul de muncă independentă devin parte componentă a memoriei de lungă durată şi contribuie la formarea deprinderilor de de investigare.

O cunoaştere mai profundă despre obiecte şi fenomene poate fi obţinută cu ajutorul *experimentului*, care, prin natura sa, depăşeşte simpla observare. A experimenta, afirma L. Blaga, înseamnă a face din intervenţia activă a omului în mersul naturii un izvor de cunoaştere. Observarea este implicată în experiment, dar are loc în direcţii precise şi pe o arie limitată; pentru a deveni experiment, „trebuie să i se adauge o mulţime de condiţii" [1, p. 606].

În cercetarea ştiinţifică, *experimentul* este o metodă de cunoaştere ce are drept scop stabilirea sau demonstrarea unui adevăr. Graţie acestuia sînt descoperite cunoştinţe exacte despre obiecte sau fenomene, iar concluziile rezultante conduc, prin generalizare, la determinarea unor legi ale ştiinţei.

În Antichitate, primele experimente au fost realizate de Democrit, dar la nivel incipient. Experimente propriu-zise au fost efectuate de Aristotel. Mai tîrziu, Arhimede le desfăşoară mai sistemic, conform criteriilor cantitative, acestea căpătînd caracteristici de metodă. Prin urmare, Antichitatea nu percepea întru totul valoarea acestui procedeu de cercetare, lucru ce se va întîmpla mai tîrziu, în perioada modernă, cînd are loc constituirea metodologică a ştiinţelor. Astăzi, *experimentul* nu reprezintă doar o metodă ce oferă o sursă de cunoştinţe, dar şi o metodă de obţinere a unor cunoştinţe, prin care omul îşi face drum spre o înţelegere mai bună a legilor [1, p. 608]. Bazîndu-se pe verificarea experimentală a unei ipoteze ştiinţifice, experimentul este „o cercetare ştiinţifică constînd în provocarea intenţionată a unor fenomene, în condiţiile cele mai propice, pentru studierea acestora şi a legilor care le guvernează" [Apud. 5]. Chimistul francez A. L. Lavoisier era de părere că nu trebuie să se afirme nimic despre adevăr, dacă acesta nu a fost demonstrat pe cale experimentală [4].

În aspect didactic, experimentul testează ipotezele formulate în urma observării lumii reale, avînd menirea de a activiza procesele cognitive ale elevilor [Apud 3, p. 5]. Încă la finele secolului al XIX-lea experţii în teoriile învăţării considerau experimentul şi observarea ca fiind baza învăţării ştiinţelor naturii.

I. Cerghit defineşte *experimentul didactic* drept o observare provocată, o acţiune de căutare, de încercare, de descoperire a dovezilor; o provocare intenţionată, în condiţii bine determinate (instalaţii, dispozitive, materiale corespunzătoare), a unui fenomen în scopul: observării comportamentului lui, încercării raporturilor de cauzalitate şi descoperirii esenţei acesteia, verificării unor ipoteze [Apud. 3].

O atenţie deosebită trebuie să i se acorde raportului

dintre epistemologia ştiinţifică şi cea didactică, întrucît, indiferent de disciplină, învăţarea se întemeiază pe principiile de organizare a ştiinţei respective, asigurîndu-se apropierea metodelor de studiere a materiei de metodele de cercetare şi luîndu-se în consideraţie că „ordonarea didactică nu se suprapune în întregime pe ordonarea ştiinţifică" [Apud. 3]. Ca metodă de învăţămînt, experimentul presupune activităţi didactice de provocare, de producere, de reconstituire şi de modificare a unor fenomene, procese, evenimente, în scopul studierii lor amănunţite.

Această metodă poate fi valorificată începînd cu vîrsta de 11-14 ani, deoarece, după cum arată lucrările lui J. Piaget, anume acum se structurează gîndirea formală, se dobîndesc instrumente cognitive – judecăţi, raţionamente inductive, deductive, ipotetice, capacitatea de a formula ipoteze şi de a le combina, de a le verifica pe cale experimentală, astfel formîndu-se abilităţi practice.

Conceput în corelaţie cu principiile didactice moderne, experimentul de laborator respectă treptele ierarhice ale învăţării, conducînd elevul de la observarea unor fenomene chimice pe baza demonstraţiei la observarea fenomenelor prin activitate proprie (faza formării operaţiilor concrete). Urmează verificarea şi utilizarea în practică a observărilor (faza operaţiilor formale), cînd se cristalizează structura formală a intelectului. Următorul pas este interpretarea fenomenelor observate, care constituie faza superioară a ierarhiei dezvoltării (faza operaţiilor sintetice).

Funcţiile didactice ale experimentului sînt:

- reprezintă o sursă de cunoaştere;
- dezvoltă capacităţile intelectuale şi de cercetare;
- sistematizează şi generalizează cunoştinţele şi competenţele;
- contribuie la formarea de competenţe.

Chimia s-a constituit ca ştiinţă abia după apariţia şi răspîndirea pe scară largă a experimentului – o metodă de investigare ştiinţifică şi o metodă de învăţare. Fiind şi o cale eficientă de sporire a motivaţiei, cunoştinţele descoperite graţie acestuia sînt asimilate de către elevi mai uşor şi reţinute pentru o perioadă de timp mai îndelungată.

După modul de desfăşurare, experimentul poate fi clasificat în trei categorii:

1. **Frontal.** Elevii efectuează concomitent acelaşi experiment, ritmul de lucru fiind unic pentru toţi. Fiecare elev trebuie să posede un set de instrumente. Profesorul urmăreşte activitatea clasei, intervenind cu recomandări şi precizări. De exemplu: *Purificarea sării de bucătărie,* clasa a VII-a; *Proprietăţile metalelor şi ale compuşilor lor*, clasa a IX-a.
2. **În grup**. Experimentul poate fi desfăşurat în două moduri: grupurile cercetează acelaşi subiect sau au de realizat sarcini diferite. De exemplu: *Proprietăţile chimice generale ale acizilor*. Această lucrare de laborator poate fi efectuată în felul următor: grupul I cercetează *Acţiunea acidului clorhidric asupra indicatorului*; grupul II – *Acţiunea acidului clorhidric asupra metalelor*; grupul III – *Acţiunea acidului clorhidric asupra bazelor*; grupul IV – *Acţiunea acidului clorhidric asupra sărurilor*. Profesorul generalizează proprietăţile chimice ale acizilor pe exemplul acidului clorhidric, prezentînd următoarea schemă:

$$HCl + M \rightarrow MCl_n + H_2$$
$$M(OH)_n \rightarrow MCl_n + H_2O$$
$$M_M A_n \rightarrow MCl_n + H_m A$$

3. **Individual.** În cadrul acestuia, fiecare elev, folosind aparate şi instrumente adecvate, îndeplineşte o sarcină concretă, diferită de a colegilor. Drept exemplu pot servi proiectele experimentale de analiză a calităţii unor produse alimentare (clasa a XII-a).

În cazul disciplinei *Chimia,* conform curriculumului, sînt recomandate următoarele tipuri de experimente:

- **Experimentul demonstrativ** – poate fi realizat fie de către profesor, fie de către un elev (de ex.: *Conductibilitatea unor soluţii,* examinarea reacţiilor chimice, clasa a VII-a). De asemenea, acesta poate fi aplicat în cadrul lecţiei pentru a motiva elevii, a le spori curiozitatea şi dorinţa de a afla cauzele ce se află la baza fenomenelor produse (de ex.: *Oul care se scufundă* – la studierea proprietăţilor chimice ale calciului; *Vinul din apă* sau *Şarpele Faraon* – la studierea proprietăţilor compuşilor sodiului; *Obţinerea hidrogenului prin apropierea unei surcele aprinse la gura eprubetei etc.* [6].
- **Lucrare de laborator** (experienţe de laborator) – sînt coordonate de către profesor şi realizate de către elevi. În linii mari, reprezintă un raport asupra unui tip specific de experimente, ale căror rezultate se înregistrează şi se interpretează în funcţie de cele mai diverse finalităţi. Din punctul de vedere al motivaţiei şi al scrierii propriu-zise, nu există diferenţe fundamentale între tipologia lucrărilor de laborator de fizică, chimie sau biologie. Toate au aceleaşi elemente constitutive şi finalităţi comparabile, doar conţinuturile le separă şi le particularizează (de ex.: *Identificarea ionului de clor; Identificarea ionului de sulf*, clasa a IX-a).

- **Lucrări practice** – elevii le efectuează în mod independent, ghidîndu-se de instrucţiunile oferite fie de manual, fie de caietul de lucrări practice. Acestea au scopul de a evalua cunoştinţele teoretice şi de a forma anumite deprinderi: de observare, de măsurare, de elaborare a unui plan de lucru, de utilizare a instrumentelor şi ustensilelor, de analiză şi concluzionare (de ex.: *Proprietăţile metalelor şi ale compuşilor lor,* clasa a IX-a; *Purificarea sării de bucătărie,* clasa a VII-a).

Experimentele pot fi aplicate şi în scopul rezolvării unor probleme: de fapt, acestea sînt obiectul problemelor respective.

Astfel, în clasele gimnaziale, vom prezenta experimente demonstrative simple şi îi vom ruga pe elevi să scrie ecuaţia reacţiei chimice (de ex.: *Într-o eprubetă se introduc 2-3 ml de acid sulfuric şi oxid de cupru. În urma reacţiei, se schimbă culoarea de la negru în albastru deschis,* clasa a VIII-a).

În clasa a IX-a, se prezintă reacţiile dinte magneziu şi acidul clorhidric, dintre magneziu şi acidul sulfuric (de ex.: *În ambele reacţii utilizăm cantităţi egale de acizi (3 ml) calculaţi în care reacţie masa de magneziu ce a intrat în reacţie este mai mare?*).

În clasele liceale (de ex.: clasa a XI-a), poate fi aplicată următoarea problemă experimentală: *Într-o eprubetă se introduc 2-3 ml de benzen. Se adaugă 2-3 g de pilitură de fier şi 5 ml de soluţie de brom (în tetraclorură de carbon). Se încălzeşte amestecul de reacţie la 60-70^0 C pe baia de aburi. Se observă degajarea de acid bromhidric şi decolorarea soluţiei de brom.* În continuare formulăm următoarea problemă: *La bromarea benzenului rezultă un amestec de mono- şi dibrombenzen. Calculaţi partea de masă a fiecărui element din amestecul de mono- şi dibrombenzen obţinut.*

Respectînd complexitatea sarcinilor experimentale şi modul de realizare de la o clasă la alta şi de la o treaptă de învăţămînt la alta, obţinem formarea competenţei de investigare ştiinţifică. Elevii de la treapta gimnazială sînt ghidaţi de către profesor în realizarea experimentului, în clasele liceale deja majoritatea acestora sînt efectuate de către elevi în mod individual. Astfel, creşte complexitatea sarcinilor experimentale. De ex.: în clasa a VIII-a, lucrarea de laborator *Prepararea soluţiilor de clorură de sodiu cu o anumită parte de masă a substanţei dizolvate*, se realizează frontal, elevii formîndu-şi deprinderi experimentale. Elevii de liceu efectuează aceeaşi lucrare, dar prepară soluţii din diferite substanţe lucrînd în grupuri mici sau în perechi. În clasele liceale, se trece treptat la extinderea independenţei elevilor în activităţile de investigare, ei fiind încurajaţi să proiecteze, să organizeze şi să desfăşoare independent experimente cu caracter creativ.

Etapele de desfăşurare a experimentului didactic sînt:

- identificarea şi formularea problemei cercetării (a ipotezei), care trebuie verificată experimental;
- proiectarea experimentului (fixarea şi planificarea obiectivelor);
- realizarea experimentului şi înregistrarea datelor;
- prelucrarea datelor şi formularea concluziilor;
- prezentarea concluziilor.

Etapele enumerate pot fi aplicate şi la elaborarea proiectelor de cercetare individuale sau în grup (în liceu) – de ex.: *Cercetarea proprietăţilor acido-bazice ale unor substanţe utilizate în viaţa de zi cu zi: oţetul, soda, laptele, apa gazoasă*; *Investigarea transformărilor reciproce ale carbonaţilor şi hidrocarbonaţilor în natură şi în viaţa cotidiană*. Realizarea unor astfel de experimente va contribui la dezvoltarea competenţei de investigare ştiinţifică, ce va fi evaluată la finele şcolarităţii.

Practica educaţională demonstrează că majoritatea profesorilor preferă experimentele demonstrative, în timp ce elevii îşi doresc experimente individuale sau în grup: din păcate, laboratoarele de chimie nu dispun la moment de suficiente materiale pentru realizarea de experimente individuale, de cele mai dese ori fiind aplicate cele demonstrative. Or, elevul se dezvoltă prin exerciţiile pe care le face independent, şi nu prin cele efectuate frontal. Viziunea asupra învăţării de tip *learning by doing* promovează anume această idee, cu plasarea accentului de pe predare pe individualizarea învăţării.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Blaga L. Trilogia cunoaşterii. Bucureşti: Humanitas, 2013.
2. Botgros I., Galben-Panciuc Z. Ştiinţe. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta gimnazială de învăţămînt. Chişinău: Lyceum, 2011.
3. Botgros I., Franţuzan L., Simion C., Prunici E. Ghid metodologic de implementare a curriculumului pentru formarea continuă a profesorilor de fizică, biologie, chimie din perspectiva conceptului SALiS. Chişinău: Print-Caro, 2012.
4. Dragalina G., Velişco N., Chimie. Manual pentru clasa a VII-a. Chişinău: Arc, 2012.
5. Enăchescu C. Tratat de teoria cercetării ştiinţifice. Iaşi: Polirom, 2007.
6. Mereuţă A., Coropceanu E. Instruirea interactivă în baza experimentului chimic. Universitatea Academiei de Ştiinţe a Moldovei. Chişinău: Artpoligraf, 2012.
7. Velişco N., Mihailov E. Chimie. Ghid de implementare a curriculumului modernizat pentru treapta liceală. Chişinău: Lyceum, 2011.

Aspecte teoretico-practice de utilizare a metodei investigației la matematică în clasele primare

Tatiana **RUSULEAC**
dr., conf. univ., UPSC *I. Creangă*

Rezumat: *În acest articol se prezintă unele precizări teoretice aferente investigației ca metodă eficientă de studiere a matematicii în clasele primare. S-a scos în evidență conceptul de* investigație*, structura, tipologia activităților de cercetare și aspectele care pot fi evaluate. Se descriu activități de investigare aplicabile la treapta primară de învățământ cu specificarea conținutului matematic abordat, a scopului, a formei de organizare a elevilor, a materialelor didactice utilizate, a sarcinii de investigare propriu-zise.*

Abstract: *In this article are introduced some theoretical specifications of the investigation as an effective study method of mathematics in primary school. To consideration was given the concept of investigation, the structure, the typology of the investigative activity and the assessable aspects. Described are the investigative activities applicable to the primary degree of education, specifying the approached mathematical content, the purpose of the investigation, the form of organization of students, the didactic materials, the investigative task itself.*

Keywords: *investigation, mathematics, primary school, investigative activity, assessing the investigation, typology of investigative activities.*

Un proces de învățământ modern se cere organizat astfel încît să ajute elevii să dobîndească cunoştințe de sine stătător şi să caute singuri soluții originale de rezolvare a problemelor. O opțiune metodologică, în acest sens, o constituie *metoda investigației,* a cărei aplicare asigură învățarea de tip euristic, evitarea rutinei şi a monotoniei.

Activitățile de investigare nu reprezintă o idee nouă sau revoluționară în domeniul educației. Elemente ale învățării prin investigare pot fi găsite în lucrările pedagogilor umaniști din epoca Renașterii şi ale celor clasici, precum I. Comenius şi J.-J. Rousseau [9]. În practica școlară, aceasta şi-a cîştigat un loc mai sigur pe măsură ce actorii educaționali au înțeles că elevii se implică mai activ în învățare atunci cînd au posibilitatea de a analiza, de a cerceta probleme complexe, provocatoare, care se aseamănă cu cele din viața reală.

Procesul de modernizare a curriculumului școlar s-a axat pe mai multe cerințe, inclusiv *sporirea ponderii activităților instructive cu caracter ludic și de explorare-investigare.* Aferent studiului matematicii în clasele primare, în curriculumul școlar este stipulată competența specifică *Explorarea/investigarea unor situații-problemă reale sau modelate, integrînd achizițiile matematice şi cele din alte domenii* [2], iar pentru fiecare clasă – un şir de subcompetențe care vizează explicit procesul de cercetare:

- investigarea dependenței dintre cantitate, preț şi cost în contexte problematice reale legate de cumpărare-vînzare;
- investigarea unor contexte problematice reale legate de măsurări;
- investigarea unor situații-problemă din cotidian care presupun efectuarea a 1-3 operații aritmetice învățate asupra rezultatelor unor măsurători;
- investigarea unor situații-problemă din cotidian care solicită aplicarea operațiilor aritmetice şi a metodelor de rezolvare studiate.

Dicționarul explicativ al limbii române definește cuvîntul *investigație* drept: „cercetare minuțioasă, făcută sistematic, cu scopul de a descoperi ceva. *A investiga* înseamnă a analiza, a sonda, a cerceta, a studia etc.” [7].

Cucoș C. (2002) consideră investigația „un instrument ce facilitează aplicarea, în mod creativ, a cunoştințelor şi explorarea situațiilor noi sau foarte puțin asemănătoare cu experiența anterioară.”

După Neagu M. (2007), investigația „reprezintă o situație de învățare complexă, care nu are rezolvare simplă; deşi sarcina (individuală sau de grup) poate fi scurtă, timpul de lucru este relativ lung. În cazul matematicii, aceasta implică, pe de o parte, rezolvarea unor probleme din cotidian sau din alte domenii ale disciplinelor şcolare şi, pe de altă parte, explorarea unor concepte matematice necunoscute utilizînd metode, tehnici, concepte cunoscute” [1, p. 69].

Din definițiile de mai sus deducem că activitatea de investigare are un caracter: 1) *formativ*; 2) *integrator*, fiind încorporate cunoştințe, priceperi, deprinderi, capacități, atitudini etc.; 3) *sistematic şi organizat.*

În baza analizei lucrărilor ştiințifice, descriem etapele activității de investigare:

– *Anderson*:
- prezentarea de către profesor a unei situații care poate stîrni nedumerirea elevilor: de ex., atestarea unei discrepanțe între ceea ce li se propune și ceea ce știu din învățările anterioare;
- explicarea modului de lucru, individual sau în grup, prin care elevii vor ajunge să propună un demers acțional și să caute date/activități care îl susțin;
- derularea activităților identificate, prin care se încearcă rezolvarea de probleme (folosirea unor demersuri anterioare, testarea unor procedee noi, verificarea rezultatelor obținute);
- elaborarea produsului final și pregătirea raportului privind modul de lucru;
- prezentarea rezultatelor în fața clasei [3, pp. 22-23].

– *Sarivan L., Leahu Iu., Singer M.*:
- evidențierea problemei, a întrebării, a fenomenului;
- analizarea informațiilor, avansarea de predicții; crearea, modificarea și respingerea unor explicații;
- relaționarea rezultatelor și a cunoștințelor cu scop de aprofundare, de înțelegere și de învățare;
- aplicarea perspectivei dobîndite pentru a aborda noi probleme, a testa și a dezvolta explicațiile obținute pentru alte fenomene de interes [5, p. 39].

– *Teleman A.*:
- pedagogul formulează sarcina didactică, prezintă mijloacele externe ale activității, familiarizează elevii cu algoritmul acțiunilor, indică forma de organizare a clasei;
- elevii urmează algoritmul în mod independent, prin colaborare în grupuri;
- pedagogul dirijează elevii în formularea concluziilor și autoaprecierea calității activității [6, p. 46].

Generalizînd, putem afirma că o activitate de cercetare demarează cu evocarea sau lansarea unor ipoteze, continuă cu testarea acestor ipoteze, nemijlocit prin investigare. La final, are loc înregistrarea rezultatelor și prezentarea produsului obținut, transferul noilor cunoștințe în diverse domenii.

La evaluarea unei activități de investigare se vor lua în calcul mai multe aspecte. Stîrpu E. afirmă că „...în general, se evaluează deprinderile elevilor, atitudinea lor față de sarcină în sine și mai puțin nivelul de cunoștințe atins. Raportul fiind prezentat de către un singur elev (de regulă, cel mai bine pregătit), care își asuma rolul de lider, face dificil de finalizat o astfel de activitate cu notare. Ea însă se poate constitui într-o etapă premergătoare, prin atribuirea de note pentru nivelul de cunoștințe al elevilor" [8].

După Cucoș C., „evaluarea investigației se face pe baza unei scheme de notare, care va cuprinde măsurarea separată a următoarelor elemente importante: strategia de rezolvare; aplicarea cunoștințelor, a principiilor, a regulilor; acuratețea înregistrării și prelucrării datelor; claritatea argumentării și forma prezentării; inventarierea produselor realizate; atitudinea elevilor în fața cerințelor; dezvoltarea unor deprinderi de lucru în grup/individual" [1, p. 385].

Cercetătorul M. Neagu menționează că „prin investigație pot fi urmărite mai multe aspecte, care vor fi și evaluate: creativitatea și inițiativa elevilor, modul de implicare în rezolvarea sarcinii, lucrul în echipă, cooperarea și preluarea conducerii/inițiativei în cadrul grupului, persistența, flexibilitatea și deschiderea către idei noi, dorința de generalizare" [4, p. 69].

Diversitatea opiniilor asupra evaluării activității de investigare conduce la ideea că fiecare cadru didactic decide ce aspecte urmează să evalueze, în funcție de scop, de sarcinile de lucru propuse, de particularitățile de vîrstă ale elevilor, de modul de organizare a activității, de tipul de investigare etc. Sarcinile de lucru în realizarea unei investigații în general, inclusiv la matematică, pot varia ca nivel de complexitate a cunoștințelor și a competențelor implicate și pot viza:
- descrierea caracteristicilor unor obiecte cunoscute sau a fenomenelor direct observate și comunicarea în diferite moduri a observațiilor înregistrate, a rezultatelor observării, prin intermediul desenelor, graficelor, tabelelor etc.;
- realizarea unor comparații între fenomene, între ceea ce au înregistrat direct și ceea ce au presupus că se va întîmpla (confirmarea sau infirmarea predicțiilor făcute);
- emiterea concluziilor pe baza înregistrării sistematice a observațiilor și a rezultatelor măsurătorilor;
- selectarea instrumentelor adecvate realizării sarcinii, efectuarea unor serii de măsurători, înregistrarea observațiilor specifice, prezentarea acestora sub formă de concluzii utilizînd tabele, grafice etc.

În literatura de specialitate se stipulează mai multe tipologizări ale activității de investigare. De ex., Goldsworthy G. (1998) o propune pe următoarea:
- *investigație constatativă* – realizată în baza relațiilor dintre variabile și factori;
- *investigație de clasificare și de identificare* – implică gruparea obiectelor sau a evenimentelor, după unul sau mai multe criterii, sau clasificarea unor grupuri de obiecte, ființe, fenomene după anumite criterii;
- *investigație sistemică* – include observarea și înregistrarea fenomenelor naturale sau colectarea datelor într-un mod repetitiv, prin comparare cu datele anterioare [Apud. 6, p. 44].

Henderson J. (1994) clasifică acțiunile instructive de explorare/investigare:

- *după criteriul varietăţii rezultatelor*: deschise (presupun mai multe soluţii şi mai multe posibilităţi de soluţionare); închise (există doar o soluţie şi o posibilitate de soluţionare);
- *după modul de formulare a întrebării*: de tipul *Care* (Care dintre scheme este mai bună pentru...? Care este relaţia dintre X şi Y...?); de tipul *Ce* (Ce se întîmplă dacă...? Ce putem realiza cu...?); de tipul *Cum* (Cum afectează X pe Y? Cum variază X în raport cu Y?); investigaţii generale (studiu teoretic, proiect) [Ibidem, p. 44].

Astfel, corelînd cele două tipologizări, observăm că investigației constatative îi corespunde tipul închis, ce presupune utilizarea întrebărilor de tipul *Care?*; investigației de clasificare şi de identificare îi corespunde tipul deschis, ce presupune utilizarea aceleiaşi întrebări *Care?*; investigației sistemice îi corespunde tipul închis, ce presupune utilizarea întrebării *Ce?*.

În continuare, sînt exemplificate tipurile de acțiuni de investigare prezentate, cu aplicabilitate pentru studierea conținuturilor matematice în clasa a IV-a.

INVESTIGAȚIE CONSTATATIVĂ

Conținut: *Înmulţirea şi împărţirea în concentrul 0-1 000 000*

Scop: Identificarea în situații concrete a datelor care indică cantitatea, prețul și costul; aplicarea operațiilor aritmetice şi a metodelor de rezolvare învățate

***Formă de organizare*:** Individual

Materiale didactice: Fișă cu sarcini pentru lucru individual

Sarcină de lucru: Folosind un bon de plată pentru cumpărături, alege 4 produse alimentare procurate, apoi completează tabelul de mai jos. a) Cu datele din tabel, alcătuiește o problemă compusă în care să se întrebe costul, astfel încît rezolvarea să se efectueze printr-o operație de împărțire și una de înmulțire. b) Sînt sănătoase produsele cumpărate? Argumentează.

Nr.	Produsul	Cantitatea	Prețul	Costul
1.				
2.				
3.				
4.				

INVESTIGAȚIE SISTEMICĂ

Conținut: *Măsurarea timpului*

Scop: Înregistrarea în tabele a rezultatelor unor măsurători, interpretarea datelor

***Formă de organizare*:** Individual

Sarcină de lucru: Efectuează observații timp de o săptămînă, completează tabelul, apoi răspunde la întrebările: a) În ce zi te-ai culcat cel mai devreme după ce ai luat cina? Dar cel mai tîrziu? b) Un copil de vîrsta ta trebuie să se culce la cel puțin o oră după cină, ca să aibă un somn odihnitor. Ai respectat această prevedere? În ce zile? c) De ce este necesar pentru un copil de vîrsta ta să se culce la timp?

Ziua	Ora cinei	Ora de culcare
Luni		
Marți		
Miercuri		
Joi		
Vineri		
Sîmbătă		
Duminică		

Conținut: *Măsurarea masei*

Scop: Investigarea unor situații-problemă din cotidian care solicită efectuarea de transformări, comparări ale unităților de măsură; înregistrarea în tabele a rezultatelor unor măsurători, interpretarea datelor

Formă de organizare: Frontal, individual, în grup

Materiale didactice: Cîntar, fișă de lucru

Sarcină de lucru: În sala de clasă, folosind un cîntar și sub îndrumarea învățătoarei, fiecare elev își va cîntări rucsacul/geanta goală, apoi cu rechizite. Fie în baza fișelor medicale, fie prin altă modalitate, fiecare copil va afla ce masă are. Activitatea de investigare demarează prin realizarea următoarelor activități: a) Medicii atrag atenția că masa potrivită a ghiozdanului/rucsacului pentru spatele unui copil din clasele primare trebuie să fie de zece ori mai mică decît masa corporală a acestuia. Află ce masă trebuie să aibă ghiozdanul tău. b) Cum crezi, masa ghiozdanului tău depășește norma admisibilă? Verifică, cîntărindu-ți ghiozdanul.

Pe parcursul unei săptămîni, fiecare elev își va cîntări geanta/rucsacul, iar datele înregistrate le va înscrie într-un tabel.

Numele/prenumele: ***Popa Mihai***
Masa: ***31 kg***
Masa ghiozdanului gol***: 900 g***
Masa admisibilă a ghiozdanului***: 3 kg și 100 g***

Ziua	Masa genții/ rucsacului cu rechizite și cu alte obiecte	Concluzie	Masa rechizitelor și a altor obiecte
Luni	5 kg și 120 g	Prea greu	4 kg și 220 g
Marți			
Miercuri			
Joi			
Vineri			

După o săptămînă, lucrînd în grupuri a cîte 4-6, elevii vor analiza datele din fişele personale, răspunzînd ulterior la următoarele întrebări: a) Cine dintre membrii grupului are ghiozdanul gol cu masa nu mai mare de jumătate de kilogram? b) Cine are cel mai uşor ghiozdan? Dar cel mai greu? c) Ce zi a săptămînii a fost „cea mai grea”? d) Ce zi a săptămînii a fost „cea mai uşoară? e) Cine a avut ghiozdanul cu rechizite şi cu alte obiecte cel mai greu? Dar cel mai uşor? În ce zi? f) De ce masa ghiozdanului plin în una şi aceeaşi zi este diferită la toţi elevii? g) Ce aţi propune pentru ca masa ghiozdanului să corespundă cu prevederile medicilor?

INVESTIGAŢIE DE IDENTIFICARE ŞI CLASIFICARE

Conţinut: Elemente intuitive de geometrie şi măsurări

Scop: Clasificarea poligoanelor după perimetru, fără efectuarea măsurărilor; verificarea ipotezelor emise prin măsurarea perimetrului poligoanelor

***Formă de organizare*:** Activitate individuală

Sarcină de lucru: a) Alege 3 camere din casa/apartamentul în care locuieşti. b) Fără a efectua măsurători, ordonează crescător camerele după perimetrul acestora. c) Efectuează măsurări, apoi determină perimetrul fiecărei camere. Explică cum ai calculat. d) Stabileşte dacă anterior ai ordonat corect camerele. e) De ce ar trebui să cunoşti cum se calculează perimetrul unui poligon? f) Descrie pe o pagină activitatea efectuată.

În concluzie: Valoarea formativă a *metodei investigaţiei* este incontestabilă pentru studiul matematicii în clasele primare. Printre avantajele utilizării, menţionăm:

- fiecare elev aplică un demers personal de dobîndire a cunoştinţelor şi de formare a capacităţilor, iar acestea se obţin într-un mod natural;
- sarcinile de învăţare sînt motivante;
- elevul îşi poate forma o imagine despre aptitudinile sale;
- obiectul de studiu devine mai uşor de înţeles.

REFERINŢE BIBLIOGRAFICE:

1. Cucoş C. Pedagogie. Ed. a II-a, revăzută şi adăugită. Iaşi: Polirom, 2002. 464 p.
2. Curriculum şcolar. Clasele I-IV. Chişinău, 2010.
3. Didactici şi evaluare. Materialele proiectului *Inovaţie şi performanţă în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice din mediul urban*. Bucureşti, 2011. 87 p.
4. Neagu M., Mocanu M. Metodica predării matematicii în ciclul primar. Iaşi: Polirom, 2007. 205 p.
5. Sarivan L., Leahu Iu., Singer M. Predarea interactivă centrată pe elev. Bucureşti: Educaţia 2000+, 2005. 84 p.
6. Teleman A. Formarea competenţei de explorare/investigare a proceselor ecologice la elevii claselor primare. Teza de doctor în pedagogie. Chişinău, 2010. 185 p.
7. Dicţionar explicativ al limbii române, http://dexonline.ro/
8. Stîrpu E. Investigaţia – cale eficientă în înţelegerea fenomenelor naturale. http://www.google.md/Fstaticlb.didactic.ro
9. Бойкова И., Бебриш И. Исследовательская деятельность младших школьников – основной путь к научному познанию, http://www.it-n.ru/attachment.aspx?id=140007

Liuba **OBADĂ**
gr.did.I, Colegiul de Informatică din Chişinău

Formarea competenţelor profesionale prin metoda *Proiectul* la disciplina *Proiectarea şi crearea paginilor Web**

Rezumat: *Politicile curriculare actuale sînt centrate pe dezvoltarea de competenţe, prin realizarea unor activităţi de învăţare centrate pe elevi. În acest context, devin importante strategiile interactive aplicate de cadrele didactice pentru*

* Articol elaborat în cadrul proiectului *Îmbunătăţirea calităţii învăţământului vocaţional-tehnic în domeniul Tehnologiilor Informaţionale şi Comunicaţiilor (TIC) din Republica Moldova*, coordonat de Centrul Educaţional PRO DIDACTICA, în parteneriat cu Asociaţia Naţională a Companiilor Private din domeniul TIC, şi sprijinit financiar de Agenţia Austriacă pentru Dezvoltare, din fondurile Cooperării Austriece pentru Dezvoltare

atingerea finalităţilor scontate ale învăţării. Subiectul pus în discuţie în articolul dat se referă la utilizarea metodei Proiectul *ca o modalitate interactivă de învăţare/evaluare, direcţionată spre eficientizarea procesului educaţional şi modernizarea metodologiei de formare a competenţelor profesionale în cadrul disciplinei* Proiectarea şi crearea paginilor Web. *Accentul este pus pe aspectul practic al metodei, care oferă elevilor posibilitatea de a arăta nu doar ceea ce cunosc, dar, mai ales, ceea ce pot modela şi crea în baza cunoştinţelor dobîndite. Predarea pe bază de proiecte reprezintă un model inovativ, care implică, în mod direct şi activ, elevii în procesul instructiv-educativ.*

Abstract: *Nowadays, the curricular policies are focused on the developing of competences and on the establishing of student-centred activities. It is important to choose the proper strategies to the achievement of the anticipated objectives. The subject treated refers to the use of project method as an interactive learning/evaluating method, directed to the improving of the educational process concentrated on competences and on the methodological upgrading professional skills at the discipline "Designing and creating Web pages". The present article emphasizes the practical aspect of project method, which allows students to show not only what they know, but to evidence the creating and designing abilities using the oquired knowledge. Appling project methods represent an advanced method that efficiently involves students in the teaching process.*

Keywords: *project method, formind the competences, Web pages, innovation, evaluation.*

În ultimii ani, deşi se vorbeşte tot mai mult despre proiecte, acestora li se atribuie diferite semnificaţii, de la un simplu produs la o activitate complexă. De regulă, proiectul este considerat a fi un material power-point, o planşă sau un text scurt de cîteva pagini.

Proiectele, relevante pentru activitatea elevilor, presupunînd inclusiv participarea reprezentanţilor comunităţii sau a unor experţi din exterior, asigură un context propice învăţării. Cu ajutorul tehnologiei, elevii au un control mai mare asupra produselor finale, precum şi posibilitatea de a le personaliza. Activităţile proiectului sprijină dezvoltarea atît a capacităţilor cognitive, cît şi a celor metacognitive: colaborarea, automonitorizarea, analiza datelor sau evaluarea informaţiilor.

Metoda *Proiectul*, ca modalitate interactivă de învăţare, are numeroase avantaje, deşi, uneori, nu este aplicată corect. Realizarea unui proiect implică mentoratul unui grup mai mic sau al unui individ pe un termen mai lung, iar dacă ne asumăm obiective clare şi indici calitativi, precum şi o evaluare reală, atunci metoda dată devine un procedeu atractiv şi dinamic pentru dezvoltarea competenţelor profesionale.

Învăţarea bazată pe proiecte este un model de instruire centrat pe elev, care contribuie la formarea cunoştinţelor şi a aptitudinilor profesionale, prin sarcini de lucru extensive, promovînd investigaţia şi demonstraţiile autentice, performanţele.

Disciplinele informatice, prin esenţa lor, cuprind derularea de proiecte ca o finalitate a procesului de predare-învăţare. Pe parcursul desfăşurării acestora, sînt utilizate diferite metode de evaluare, pentru a asigura calitatea activităţilor de învăţare, dar şi a produsului final.

În timp ce lucrează la proiecte, elevii îşi dezvoltă competenţe necesare în viaţa reală, corespunzătoare secolului al XXI-lea, multe dintre acestea fiind solicitate de angajatori (de a colabora, de a lua decizii, de a avea iniţiativă, de a rezolva probleme complexe, de a comunica eficient).

Metoda proiectului aplicată în instruire comportă următoarele avantaje:

- plasează pe cel educat într-o situaţie de cercetare autentică;
- cultivă responsabilitatea pentru propria învăţare şi pentru rezultatele acesteia;
- asigură implicarea tuturor elevilor în realizarea sarcinilor propuse;
- facilitează abordările de tip inter- şi transdisciplinar;
- promovează interevaluarea/autoevaluarea şi interînvăţarea;
- oferă posibilitatea aprecierii unor rezultate de diverse tipuri (cunoştinţe, capacităţi, abilităţi);
- permite exersarea şi evaluarea capacităţilor: de a observa; de investigare; de analiză, sinteză, comparaţie, generalizare şi abstractizare; de a utiliza tehnici specifice de muncă intelectuală; de a aplica, asocia, transfera diverse cunoştinţe; de a argumenta; de a realiza un produs etc.;
- asigură dezvoltarea competenţelor de relaţionare, de comunicare;
- stimulează creativitatea;
- facilitează dezvoltarea încrederii în propriile forţe etc.

Învăţarea prin proiecte reprezintă o modalitate de instruire/autoinstruire graţie căreia elevii, dar mai ales studenţii, efectuează o cercetare orientată spre obiective practice şi finalizată într-un produs ce poate fi un obiect, un program, o lucrare ştiinţifică etc. Metoda respectivă, ca formă de instruire, este o soluţie la noile cerinţe din domeniul tehnologiilor informaţionale, cît şi ale societăţii contemporane. Elaborarea proiectului reprezintă un pas important în pregătirea viitorului specialist, elevul avînd ocazia să îşi creeze o viziune mai clară asupra profesiei pe care o va îmbrăţişa.

Industria Web se dezvoltă extrem de rapid şi se bucură de un potenţial tot mai mare, iar oamenii au nevoie de acces rapid la informaţii, produse şi servicii. Necesităţile utilizatorilor de Web devin din ce în ce mai diferite, diversitatea lor manifestîndu-se în tehnologiile pe care le folosesc pentru a accesa pagini Web. În ultimii ani, piaţa de site-uri Web s-a extins vertiginos, iar prezenţa oricărei organizaţii în mediul online devine o necesitate şi un pas firesc al unei strategii de succes.

Realizarea unui site reprezintă îmbinarea fină a tehnologiei cu creativitatea, ceea ce facilitează relaţionarea cu clienţii, dar şi prezentarea ofertelor firmei.

Studierea disciplinei *Proiectarea şi crearea paginilor Web* presupune şi dezvoltarea competenţelor specifice prin utilizarea proiectelor în activităţile de învăţare, care includ şi competenţele generale TIC:

1. Utilizarea resurselor şi a tehnologiilor pentru realizarea site-urilor Web;
2. Formatarea elementelor de conţinut ale site-ului cu ajutorul software-ului specific;
3. Construcţia elementelor de baza ale site-ului şi plasarea acestora într-un tot unitar.

În continuare va fi examinat aspectul practic de utilizare a metodei abordate, ca modalitate interactivă de învăţare în cadrul disciplinei *Proiectarea şi crearea paginilor Web*. Putem considera proiectarea unui site Web drept un proces de elaborare de sine stătător a unui produs software. Acest proces complex va fi detaliat din perspectiva următoarelor etape:

1. Stabilirea temelor pentru proiect – la etapa în cauză pot fi implicaţi şi elevii, dacă acest tip de activitate le este deja familiar. În caz contrar, profesorul poate propune elaborarea site-urilor pentru: firmă de transporturi; agenţie turistică; unitate de învăţămînt; librărie virtuală; florărie; organizator de evenimente festive; firmă de curierat; firmă de construcţii; închirieri auto etc.

Fiecare elev îşi va alege una dintre temele anunţate, pentru care va realiza un site Web şi îşi va imagina ce anume ar trebui prezentat pe el în funcţie de destinaţia sa, respectînd cerinţele de conţinut şi cele de design.

2. Stabilirea şi precizarea perioadei de realizare a proiectului – site-ul Web va fi dezvoltat pe parcursul studierii disciplinei, atît în cadrul lecţiilor teoretice, cît şi al celor de laborator. Profesorul va oferi soluţii la problemele legate de proiectare şi realizare, produsul obţinut fiind prezentat ca finalitate a învăţării.

3. Familiarizarea elevilor cu exigenţele specifice elaborării proiectului – profesorul va impune cerinţe clare faţă de site-ul Web: flexibilitate, consistenţă, logica organizării şi uşurinţa accesării datelor. Pentru aceasta, este necesar să fie formulate şi explicate obiectivele elaborării site-ului: calitatea produsului aşteptat va depinde de realizarea lor întocmai. Iniţial, elevul şi profesorul vor decide:

- platforma ţintă (sistemul hardware, sistemul de operare, serverul Web, clientul/clienţii Web);
- limbajul/limbajele de programare utilizate şi modul de procesare a datelor;
- nivelul programării Web (pe server, la client sau o abordare mixtă);
- sistemul de managemet al bazelor de date şi al altor resurse;
- designul general al site-ului;
- frecvenţa actualizătii datelor şi dinamicitatea lor;
- audienţa şi specificul conţinutului.

4. Realizarea proiectului – pentru a crea un site Web de calitate şi pentru o diseminare eficientă a informaţiilor, se vor respecta 3 etape majore: *proiectarea, publicarea* şi *promovarea*.

Prin ***proiectare*** se înţelege procesul de realizare efectivă a paginilor Web, pe calculatorul propriu, care implică următoarele operaţii: *planificare, machetare* şi *programare*.

Planificarea reprezintă procesul prin care se definesc, în mod clar, motivele pentru care se doreşte realizarea site-ului Web şi aspectele ce se vor lua în consideraţie: scop, auditoriu, accesibilitate, conţinut, copyright, efecte speciale, feedback.

În paralel, va trebui demarată activitatea de identificare a tuturor informaţiilor textuale, grafice şi multimedia conţinute ulterior în site.

Machetarea unei pagini Web presupune stabilirea modului în care vor fi aranjate elementele sale constitutive:

- Stil de scriere, de plasare în pagină; folosirea spaţiilor goale etc.;
- Grafică: să nu fie în exces;
- Legături: interne, externe, relative;
- Navigare: legături text+hărţi grafice+butoane de navigare+liste derulante+pagini generate dinamic+harta site-ului;
- Divizare ecran cu cadre (frame)/divizare ecran cu tabele.

Programarea urmează după etapa de machetare şi implică transformarea tuturor informaţiilor accumulate într-o pagină Web. Paginile Web vor fi construite graţie aplicării competenţelor formate la lecţiile de laborator, prin activităţi individuale. În cadrul studierii unităţilor de conţinut, sarcina majoră va fi realizarea propriului site Web.

Deoarece site-ul creat va trebui să fie accesibil tuturor vizitatorilor, urmează etapa de ***publicare*** a acestuia. Ulterior, va fi lansată o campanie activă de promovare a site-ului, folosind mai multe metode şi mijloace.

5. Evaluarea proiectului – este etapa măsurării gradului de realizare a obiectivelor, aprecierii rezultatelor şi a modului de utilizare a resurselor, cu ajutorul fişei de evaluare.

FIŞA DE EVALUARE A PROIECTULUI

1. Nume, prenume elev ....
2. Tema proiectului .....
3. Data începerii activităţilor la proiect .....
4. Competenţe vizate/implicate în realizarea proiectului: utilizează resurse Web şi tehnologii pentru realizarea site-urilor Web; formatează elementele de conţinut ale site-ului cu ajutorul software-ului specific; realizează publicarea site-ului Web creat; proiectează structura unei baze de date; interoghează baze de date; administrează baze de date; utilizează software specific în procesarea textului (vezi tabelul alăturat).

APRECIEREA CALITĂŢII PROIECTULUI

Criteriul		**Da/Nu**	**Observaţii**
1. Proiectul răspunde temei din punctul de vedere al conţinutului			
2. Site-ul include elemente de conținut	Texte		
	Imagini		
	Sunet		
	Hărți de imagini		
	Obiecte ce conţin animaţii		
	Formulare		
	Tabele		
	Cadre		
	Baze de date		
	Fişiere		
	Legături (link-uri)		
	Scripturi		
	Stiluri CSS		
3. Amplasarea elementelor: formulare, meniuri, bare de instrumente, butoane, casete de text, griduri, liste, ferestre, inserarea de etichete, comentarii/indicaţii (tooltips), ghiduri de utilizare, este realizată cu respectarea regulilor de design.			
4. Sînt utilizate scripturi atît pe partea de client, cît şi pe partea de server.			
5. Are integrată o bază de date de colectare a informațiilor din formulare.			
6. Respectă legea dreptului de autor.			
7. A ales un nume reprezentativ, a rezervat domeniu gratuit.			
8. Găzduire site.			
9. Transferul datelor pe server şi organizarea lor; administrarea, actualizarea şi îmbunătăţirea conţinutului site-ului.			

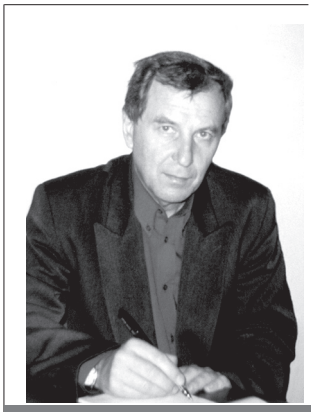
Ca rezultat, învăţarea axată pe derularea de proiecte oferă o mulţime de beneficii, atît pentru elevi, cît şi pentru profesori. Pentru mulţi elevi, acest stil de învăţare este unul foarte atractiv, deoarece derivă din autenticitatea experienţelor. Elevii îşi asumă rolul şi comportamentul celor care lucrează în domeniul tehnologiilor Web.

Profesorii care doresc să folosească metoda proiectului la clasă s-ar putea să fie nevoiţi să adopte noi strategii de instruire. Majoritatea însă nu sînt pregătiţi să îşi asume rolul de ghid sau de facilitator şi să predea în acest mod. Printre alte avantaje ale metodei se numără: dezvoltarea profesionalismului şi a colaborării cu colegii, precum şi posibilitatea de a consolida relaţiile cu elevii.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Buraga S. Proiectarea siturilor Web: design şi funcţionalitate. Iaşi: Polirom, 2002. 268 p.
2. http://cnlr.ro/~tucu/Suport_de_curs_INFORMATICA.pdf
3. http://iteach.ro/pagina/1106/
4. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:RO:PDF
5. http://iteach.ro/experientedidactice/metoda-proiectelor-intre-ideal-si-realitate
6. http://team.salvaeco.org/nika/h/planificare.php

Cercetarea pedagogică



Sorin **CRISTEA**
dr., prof. univ., Universitatea din Bucureşti

Rezumat: *Cercetarea pedagogică reprezintă un domeniu de activitate socială, realizată, îndeosebi, în contextul sistemului şi al procesului de învăţământ. Are ca funcţie generală reglarea-autoreglarea permanentă a activităţilor organizate, planificate, realizate şi dezvoltate în acest context. Constituie o activitate specifică, raportată la cercetarea socială şi ştiinţa pedagogică fundamentală (teoria generală a cercetării pedagogice, alături de teoria generală a educaţiei, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului). Analiza sa la nivelul unei realităţi sociale complexe şi al unui termen ştiinţific specific, stabilizat din punct de vedere epistemologic, implică rezolvarea următoarelor probleme: delimitarea cadrului de referinţă; definirea conceptului; identificarea unor modele de cercetare pedagogică; clasificarea tipurilor de cercetare pedagogică; prezentarea unei metodologii de cercetare pedagogică. Ne-am centrat doar asupra primelor trei probleme, întrucît ultimele două sînt analizate pe larg în literatura de specialitate.*

Abstract: *Pedagogical research is an area of social activity realized, especially, in the context of the educational system and process. Its general function is regulation and self-regulation of activities that organized, planned, designed and developed in this context. Is a specific activity, reported to social research and to fundamental pedagogical science (general theory of pedagogical research, along with the general theory of education, the general theory of training, the general theory of curriculum). Its analysis at the level of complex social realities and at the level of specific scientific term, epistemologically stabilized, involves solving the following problems: delimitation of reference framework; definition of the concept; identify a patterns of pedagogical research; classification of types of pedagogical research; presentation of a methodology of pedagogical research. We only focused on the first three issues, since the last two are analyzed extensively in the literature.*

Keywords: *The reference framework of pedagogical research, fundamental pedagogical research, fundamental pedagogical concepts, concept of pedagogical research, pedagogy, fundamental pedagogical sciences, pedagogical research models.*

DELIMITAREA CADRULUI DE REFERINŢĂ

Cercetarea pedagogică intervine la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ într-un context determinat istoric şi social. Este poziţionată la nivelul relaţiilor multiple pe care sistemul de învăţământ le are cu *sistemul social global* şi cu principalele *subsisteme* ale acestuia: *economic, politic, cultural, comunitar, natural*. Evoluează în zona *cercetării sociale*, tipică ştiinţelor sociale/socioumane: sociologie, politologie, antropologie, economie, psihologie. Din această perspectivă, *scopul* său *practic* este comun cu cel al ştiinţelor sociale/socioumane evocate – „să producă inferenţe valide despre viaţa socială", în zona specifică educaţiei şi instruirii.

Pe de altă parte, trebuie combătută tendinţa plasării cercetării pedagogice în cadrul unui domeniu de investigaţie (*educaţia*) considerat, în mod eronat, „fără legătură directă cu o disciplină ştiinţifică anume" [5, p. 17]. O asemenea abordare prelungeşte şi la nivelul cercetării pedagogice interferenţa negativă dintre *ştiinţele educaţiei autentice* (care au la bază *pedagogia*) şi „*pseudoştiinţele educaţiei*" (care au la bază alte ştiinţe), reprezentînd doar aplicaţii ale acestora la educaţie [4]. În limitele acestei interferenţe negative poate fi întreţinută, premeditat şi artificial, *o pseudocercetare pedagogică*, promovată sub genericul de „cercetare în educaţie" cu o arie de referinţă foarte extinsă, dar mereu diluată în lipsa unui efort substanţial de *reducere epistemică*, necesar în termeni de *esenţializare*, *conceptualizare*, *modelare* etc.

Ca *domeniu specific de activitate* şi de *cunoaştere socială*, *cercetarea pedagogică* are legătură directă cu: 1) *pedagogia* ca *ştiinţă socioumană* specializată, prin *obiect*, *metodologie* şi

normativitate, în studiul şi proiectarea educaţiei şi a instruirii; 2) *conceptele pedagogice fundamentale* fixate epistemologic la nivelul a trei *ştiinţe pedagogice fundamentale*: a) *teoria generală a educaţiei/fundamentele pedagogiei* (*educaţie*, *funcţii* şi *structură de bază*, *finalităţile* educaţiei, *conţinuturi* şi *forme generale*, *sistem* de educaţie, învăţământ); b) *teoria generală a instruirii/didactica generală* (*instruire/proces de învăţământ*, *normativitate – principii* de proiectare, principii didactice/de realizare, *forme de organizare*, *obiective*, *conţinut*, *metodologie*; *predare*, *învăţare*, *evaluare*); c) *teoria generală a curriculumului* (*curriculum* ca *paradigmă* a pedagogiei – ca *proiect pedagogic* angajat la toate nivelurile sistemului şi ale procesului de învăţământ; *fundamentele curriculumului*: *generale*/etimologice, istorice, filozofice, sociologice, psihologice şi *specific pedagogice*/*finalităţile educaţiei*, de sistem şi de proces; *tipurile* de curriculum; curriculumul ca *produs* şi ca *proces* de elaborare/organizare a resurselor pedagogice – planificare a activităţii de referinţă – realizare-dezvoltare a activităţii planificate, în context deschis.

Cercetările întreprinse în numele educaţiei fără raportarea epistemică şi socială la conceptele pedagogice fundamentale, stabilizate de ştiinţele pedagogice fundamentale, nu au relevanţa şi consistenţa specifică domeniului, indiferent de mărimea şi anvergura resurselor investite, generînd confuzii în plan teoretic şi soluţii ineficiente la nivelul practicii educaţiei şi a instruirii. Este un avertisment metodologic şi normativ valabil şi în cazul unor cercetări interdisciplinare sau pluridisciplinare care ignoră specificul pedagogiei, promovînd şi întreţinînd tendinţele de *economicizare*, *politizare*, *psihologizare*, *sociologizare* etc. *a educaţiei.*

Cadrul de referinţă al *cercetării pedagogice* trebuie delimitat prioritar la nivelul „disciplinelor *pedagogice* care se ocupă de *educaţie ca atare*, *de educaţie ca educaţie*". Astfel, putem distinge între „*cercetarea educaţiei* în sens larg", cu o diversitate de analize psihologice, sociologice, economice, culturale etc. ale educaţiei, şi „în sens mai restrîns, *cercetarea pedagogică*". În mod analogic, există o diferenţă între „*metodologia cercetării în educaţie*" – care valorifică modelul interdisciplinarităţii – şi *metodologia cercetării pedagogice* determinată de „o perspectivă explicit strict pedagogică" [9, pp. 16, 17].

În practica socială, în investigaţiile realizate la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ, *cercetarea în educaţie* şi *cercetarea pedagogică* nu pot fi separate. Mai mult, abordările interdisciplinare, pluridisciplinare/multidisciplinare şi transdisciplinare sînt necesare şi în ascensiune. Eficienţa lor depinde însă de gradul de raportare la conceptele pedagogice fundamentale, care asigură orientarea investigaţiilor asupra dimensiunilor esenţiale ale domeniului cercetat.

Sfera de referinţă a *cercetării pedagogice* este extinsă continuu de la nivelul *obiectului* de studiu propriu *ştiinţelor pedagogice fundamentale* (*teoria generală a educaţiei, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului*) spre cel angajat de *ştiinţele pedagogice aplicate* (*pedagogia învăţământului primar, pedagogia adulţilor*; *didacticile particulare, pedagogia familiei* etc.) şi de *ştiinţele pedagogice* dezvoltate *intradisciplinar* (*teoria evaluării, teoria educaţiei morale* etc.) sau *interdisciplinar* (*psihologia educaţiei, sociologia educaţiei, managementul educaţiei* etc.).

În acest context, la nivelul dicţionarelor de specialitate, întîlnim mai multe formule de exprimare a *cercetării pedagogice*, care sugerează sau fixează cadrul de referinţă general şi specific [3, pp. 1135-1158]:

1) *Cercetare* (în general) – „domeniu sau ansamblu de activităţi metodice, obiective riguroase şi verificabile cu scopul de a descoperi logica, dinamica sau coerenţa unor date aparent aleatorii, în vederea unui răspuns inedit şi explicit la o problemă bine circumscrisă sau pentru *a contribui la dezvoltarea unui domeniu de cunoaştere* (subl. ns.);

2) *Cercetare-acţiune* – „procese prin care practicienii încearcă să studieze ştiinţific problemele lor, pentru a îndruma, corecta şi evalua în mod sistematic deciziile luate";

3) *Cercetare-acţiune integrală* – „vizează o schimbare prin transformarea reciprocă a acţiunii şi a discursului";

4) *Cercetare aplicată* – „utilizează teoriile, principiile şi cunoştinţele pentru a rezolva probleme practice" (vezi *ştiinţele pedagogice aplicate*; *didacticile particulare*);

5) *Cercetare bibliografică* –„inventariază, mai mult sau mai puţin exhaustiv, documentarea într-un sector specific";

6) *Cercetare conceptuală* – „vizează evaluarea sau precizarea unui concept sau a unor concepte diverse, în cadrul unei reţele noţionale" (vezi *cercetarea fundamentală* cu scop de dezvoltare a cunoaşterii pedagogice, îndeosebi la nivelul *ştiinţelor pedagogice fundamentale*);

7) *Cercetare inovatoare* – „vizează înnoirea unui sistem, a nui mediu sau unei practici" (vezi cercetarea necesară pentru proiectarea şi realizarea *reformei învăţământului*);

8) *Cercetare decizională* – „vizează obţinerea unor rezultate destinate, în mod esenţial, fundamentării deciziilor (vezi *managementul educaţiei*, *managementul organizaţiei şcolare*, *managementul clasei*, *managementul activităţii didactice/lecţiei* etc.);

9) *Cercetare de dezvoltare* – „vizează utilizarea cunoştinţelor ştiinţifice şi a datelor cercetării pentru a produce obiecte şi procedee noi" (vezi cercetările necesare în *ştiinţele pedagogice aplicate*, *didacticile particulare*);

10) *Cercetare descriptivă* – „vizează prezentarea caracteristicilor unei persoane, situaţii sau grup" (vezi *cercetările pedagogice empirice*);

11) *Cercetare didactică* – „vizează planificarea situaţiilor pedagogice" în cadrul activităţii de instruire, la nivelul corelaţiilor necesare între *subiect* şi *obiect*, între profesor şi elev (*frontal-grupal-individual*) (vezi *teoria generală a instruii/didactica generală* şi *didacticile particulare*);

12) *Cercetare documentară* – „vizează reunirea şi organizarea informaţiilor într-un domeniu specific sau pentru a avea o perspectivă asupra unei probleme particulare (vezi *istoria pedagogiei, pedagogia comparată*; construcţia cunoaşterii ştiinţifice la nivelul tuturor ştiinţelor pedagogice prin abordare istorică şi axiomatică);

13) *Cercetare educaţională* – vizează domeniul educaţiei, „cu privire la domeniul educaţiei" (implicată la nivelul tuturor ştiinţelor pedagogice);

14) *Cercetare educativă* – suscită, generează, determină *efecte formative pozitive* asupra participanţilor la activitatea de cercetare, prin cunoştinţele dobîndite şi aplicate;

15) *Cercetare în educaţie* – „aplică *principiile metodei ştiinţifice* în vederea studierii şi rezolvării de probleme legate de domeniul educaţiei";

16) *Cercetare evaluativă* – „ansamblu de strategii care au ca obiectiv să măsoare efectele anumitor acţiuni (n.n. – predare-învăţare, în cadrul activităţii de instruire) sau procese" (n.n. – în cadrul activităţii de: educaţie, instruire, formare profesională, orientare şi consiliere şcolară şi profesională, cercetare pedagogică fundamentală şi aplicată etc.) (vezi *teoria evaluării, managementul educaţiei, managementul organizaţiei şcolare, managementul clasei* etc.);

17) *Cercetare experienţială* – „ansamblu de demersuri care urmăresc să-l facă pe elev să participe activ la procesul său de formare" (vezi *psihologia educaţiei, didacticile particulare*);

18) *Cercetare în laboratorul pedagogic* – „cercetare efectuată în mediul şcolar avînd ca obiect elevii sau microgrupele de elevi reuniţi în funcţie de obiective precise în locuri care permit observarea şi conduita în condiţii de experimentare" (vezi *managementul clasei, didacticile particulare*);

19) *Cercetare experimentală* – „studiul obiectiv şi sistematic al raporturilor posibile de la *cauză* la *efect* între unul sau mai multe grupe experimentale supuse la unul sau mai multe tratamente, a căror rezultate sînt comparate cu unul sau mai multe grupe de control" (vezi *didacticile particulare*);

20) *Cercetare exploratorie* – „cercetare suplă cu scopul de a dobîndi o înţelegere preliminară şi descriptivă a unei situaţii, în vederea precizării unei problematici iniţiale, emiterii intuitive de ipoteze şi evaluării pertinenţei unor studii ulterioare mai sistematice";

21) *Cercetare fundamentală* – „vizează, cu prioritate, dezvoltarea de noi cunoştinţe, teorii şi principii generale"; constituie „una dintre cele mai importante realizări culturale ale omului"; este judecată „după contribuţia sa la dezvoltarea conceptuală a ştiinţei"; implică o activitate cognitivă superioară de esenţializare, modelare, conceptualizare *pedagogică*; are ca rezultat construcţia epistemică a unor „cunoştinţe pure"/concepte pedagogice fundamentale (vezi *teoriile pedagogice generale*: *teoria generală a educaţiei; teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului, teoria generală a cercetării pedagogice*);

22) *Cercetare formativă* – vizează „atingerea unor obiective educative" în termeni de inteligibilitate a informaţiei, înţelegere şi interiorizare a acesteia, utilitate pedagogică şi socială, de (auto)apreciere generală a calităţii mesajului pedagogic emis, receptat, interiorizat (cognitiv, afectiv, motivaţional), valorificat deplin în contexte sociale deschise;

23) *Cercetare istorică* – „constă în examinarea evenimentelor trecute cu scopul de a reconstitui succesiunea faptelor şi de a explica derularea lor pe baza semnificaţiilor în contextul în care au apărut"; în plan epistemologic, implică: a) o abordare strategică *sincronică* şi *diacronică*; b) o deschidere *prospectivă* (vezi *istoria pedagogiei*; *specificul cercetării pedagogice*);

24) *Cercetare interpretativă* – „bazată pe analiza faptelor şi a semnificaţiilor şi pe situarea acestora în contexte teoretice şi sociale tot mai largi" (vezi *teoria generală a cercetării pedagogice*);

25) *Cercetare longitudinală* – bazată pe „analiza transformărilor şi/sau a *dezvoltărilor* unui *subiect* sau grup de *subiecţi* într-un timp mai mult sau mai puţin lung" (vezi *psihologia educaţiei*, *sociologia educaţiei*);

26) *Cercetare operaţională* – „aplicată cu scopul de a rezolva probleme într-o manieră cît mai logică, mai eficace şi mai economică" (vezi *didacticile particulare*, *managementul clasei*, *managementul activităţii didactice/lecţiei*);

27) *Cercetare pedagogică* – „aplicarea metodei ştiinţifice în studiul problemelor educaţiei; ansamblul de activităţi şi de tehnici care vizează descoperirea regulilor de acţiune pentru creşterea randamentului în învăţare, în instruire, în educaţie"; disciplină în sistemul ştiinţelor educaţiei/pedagogice care „propune metoda ştiinţifică pentru a încerca să rezolve anumite probleme" la nivelul educaţiei, instruirii, formării profesionale etc. (vezi *teoria generală a cercetării pedagogice*);

28) *Cercetare-pilot* – „fază prealabilă a unui proiect de cercetare care vizează pregătirea terenului, adaptarea unui model sau dezvoltarea unor instrumente"; asigură perfecţionarea activităţii de educaţie/instruire etc.;

29) *Cercetare prospectivă* – presupune „efectuarea unor proiecţii asupra orientărilor viitoare ale unui fenomen, ale unei situaţii plecînd de la analiza diferitelor elemente componente şi de la starea anterioară a acestora" (vezi *politica educaţiei, planificarea educaţiei; managementul educaţiei, al organizaţiei şcolare* – proiectarea reformei învăţămîntului);

30) *Cercetare pură* – „cercetare *fundamentală* care vizează producerea de cunoştinţe noi" (axiome, legi, principii, teorii etc.); este centrată pe „dezvoltarea noilor cunoştinţe, teorii şi principii generale"; „se bazează pe datele cercetării fundamentale şi se inspiră din cunoaşterea practică"; „propune verificarea teoriilor, a principiilor şi inovaţiilor în situaţii reale" (vezi ştiinţele pedagogice fundamentale: *teoria generală a educaţiei*, *teoria generală a instruirii*, *teoria generală a curriculumului*; *teoria generală a cercetării pedagogice*);

31) *Cercetare calitativă* – „cercetare *empirică* bazată pe utilizarea de date şi metode *calitative*" (*convorbirea nondirectivă, observaţia participativă, tehnici proiective şi ale evenimentelor critice, jocuri de rol, analiza de conţinut* etc.);

32) *Cercetare cantitativă* – „bazată pe instrumente de măsură pentru precizarea observaţiilor prin utilizarea *metodelor statistice,* pentru obiectivarea analizei şi interpretarea rezultatelor"; este limitată în raport de: a) complexitatea faptelor pedagogice; b) gradul de precizie al instrumentelor utilizate; c) „marja de eroare inerentă tehnicilor statistice" etc.;

33) *Cercetare ştiinţifică* – „presupune, pe baza unor procese de adunare sistematică a datelor observabile şi verificabile,

cunoaşterea şi înţelegerea lumii"; cercetarea în domeniul pedagogiei are caracteristici specifice ştiinţelor socioumane: a) se bazează prioritar pe o metodologie de cercetare *istorică* şi *hermeneutică*; b) are deschideri şi spre metodologia de cercetare tipică *ştiinţelor naturii* (bazată pe experiment) şi a *ştiinţelor matematice* şi *informatice* (bazate pe analiză: logică, statistică, informatică, cibernetică etc.);

34) *Cercetare a educaţiei* – „investigaţie care se raportează la un aspect care reiese din domeniul educaţiei", de la studiul unei activităţi la cel al rezolvării unei probleme de aritmetică", de la analize realizate în interiorul educaţiei, de actorii educaţiei, cu riscul unei anumite subiectivităţi, la intervenţii ale unor cercetători din exterior, care „creează un fel de ruptură" favorabilă din perspectiva dobîndirii unei „anumite neutralităţi", premisă a unei obiectivităţi necesare în judecarea faptelor pedagogice;

35) *Cercetare teoretică* – „cercetare pe baza unui proiect constînd în elaborarea de relaţii conceptuale, pentru realizarea unor predicţii sau explicaţii privind anumite aspecte ale unui fenomen"; implică o activitate de *conceptualizare*, tipică *cercetării fundamentale/pure*, necesară pentru elaborarea unor *modele ideale/conceptuale* care permit analiza-sinteza unei realităţi de mare complexitate, extindere şi profunzime (vezi *educaţia, instruirea, proiectarea curriculară a educaţiei şi instruirii*, *finalităţile educaţiei, conţinuturile generale ale educaţiei, sistemul de educaţie/învăţămînt, evaluarea în educaţie* etc.); „*cercetarea teoretică* este caracterizată printr-un mare efort de conceptualizare"; este diferită de „cercetarea empirică, bazată doar pe observarea realului şi studiul cazurilor particulare, pentru a ajunge la generalizarea faptelor şi a realităţilor"; *produsele cercetării teoretice* sînt indispensabile oricărei investigaţii ştiinţifice: „*modele conceptualizate* care corespund unor *definiţii*, *tipologii*, *taxonomii*, *reţele noţionale*, *propoziţii de bază*, *principii*, *reguli* etc.";

36) *Cercetare transversală* – diferită de cea longitudinală, prin modul cum se raportează la variabila timp; „*cercetarea longitudinală* observă dezvoltarea şi transformarea în timp a anumitor fenomene"; *cercetarea transversală* „studiază aceleaşi fenomene într-un moment dat" al dezvoltării lor.

DEFINIREA CONCEPTULUI DE *CERCETARE PEDAGOGICĂ*

Cercetarea pedagogică reprezintă un domeniu de *activitate socială*, realizată, în mod special, în cadrul sistemului şi al procesului de învăţămînt, în vederea perfecţionării permanente a educaţiei şi instruirii. Are o *funcţie generală*, cu caracter *obiectiv*, de reglare-autoreglare permanentă a activităţilor specifice, proiectate şi desfăşurate în contextul sistemului şi al procesului de învăţămînt (educaţia, instruirea, orientarea şi consilierea şcolară, formarea profesională etc.). În raport de această funcţie, cercetarea pedagogică are o structură de bază, care permite dezvoltarea sa la două niveluri de referinţă: a) *activitate specifică*, subordonată activităţii de cercetare socială; b) *ştiinţă pedagogică fundamentală,* construită epistemologic ca *teorie generală a cercetării pedagogice*, susţinută prin *obiect* de studiu şi *metodologie* şi *normativitate* proprii.

La nivel de ***activitate specifică,*** subordonată cercetării sociale, *cercetarea pedagogică* este realizată la nivel: 1) *fundamental,* pentru construcţia epistemică a domeniului, stabilizată valoric îndeosebi în cadrul ştiinţelor pedagogice fundamentale; 2) *operaţional,* prin contribuţia profesorilor angajaţi în perfecţionarea permanentă a activităţilor proiectate şi realizate în cadrul specific fiecărei trepte şi discipline de învăţămînt, dar şi în plan extraşcolar. În *învăţămîntul şcolar*, *cercetarea pedagogică* efectuată de profesor vizează, mai ales, două *obiective generale*: a) *cunoaşterea elevilor,* pentru *individualizarea* instruirii în cadrul procesului de învăţămînt, realizabilă prin valorificarea la maximum a tuturor resurselor acestora (*pedagogice*/rezultate şcolare anterioare; *sociale*/calitatea mediului socioeducaţional al familiei, al comunităţii locale, capacitatea de învăţare în grup; *psihologice*/de ordin *cognitiv*, dar şi *noncognitiv*); b) *proiectarea curriculară* a activităţii de instruire şcolară (lecţii etc.) şi extraşcolară (consultaţii, cercuri de specialitate etc.), didactică şi educativă (dirigenţie, consiliere, cercuri de dezbateri etc.), la nivel global (*obiective-conţinuturi* de bază-*metodologie*; *predare-învăţare-evaluare*) şi deschis (în context deschis, determinat de îmbinarea formelor de organizare, valorificarea resurselor şi a stilurilor manageriale etc.). În învăţămîntul universitar, *cercetarea pedagogică* realizată de profesor vizează, în mod special, două obiective generale: a) asigurarea progresului cunoaşterii ştiinţifice în domeniul reprezentat, susţinut prin cărţi, studii de specialitate, articole, proiecte bazate pe investigaţii de tip fundamental sau/şi operaţional, conceptual şi empiric, calitativ şi cantitativ etc.; b) îndrumarea ştiinţifică a studenţilor în elaborarea lucrărilor de *licenţă, disertaţie, doctorat* etc. [7; 8].

La nivel de ***ştiinţă pedagogică fundamentală***, *teoria generală a cercetării pedagogice* are ca *obiect de studiu* specific activitatea de cunoaştere ştiinţifică proprie domeniului (educaţia, instruirea, proiectarea educaţiei şi a instruirii), fixată epistemologic (prin *teoria generală a educaţiei*, *teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului*) şi deschisă social (prin ştiinţe pedagogice aplicate şi ştiinţe pedagogice dezvoltate *intradisciplinar* şi *interdisciplinar*. Implică: a) afirmarea unei *metodologii specifice* (*istorică* şi *hermeneutică*), în raport cu natura complexă şi dinamică a *obiectului* cercetării (educaţia, instruirea, proiectarea educaţiei şi a instruirii), care valorifică investigaţiile de tip calitativ şi cantitativ, teoretice şi empirice, fundamentale şi operaţionale/experimentale, realizate în context deschis; b) promovarea unei *normativităţi* pedagogice la nivel de *axiome* (ale paradigmei curriculumului), *legi* (cu caracter probabilistic), *principii* (de proiectare şi realizare a educaţiei/instruirii la diferite niveluri de referinţă). Ca *ştiinţă pedagogică fundamentală*, *teoria generală a cercetării pedagogice* defineşte şi analizează coordonatele teoretice şi aplicative ale unui tip special de cercetare ştiinţifică, avînd funcţia centrală de *reglare-autoreglare* permanentă a activităţii de educaţie/instruire, realizată şi dezvoltată *curricular* în contextul sistemului şi al procesului de învăţămînt.

La nivel ***conceptual***, *cercetarea pedagogică* defineşte un tip special de cercetare ştiinţifică, angajată la scară socială, la nivelul activităţilor de *educaţie, instruire, proiectare a educaţiei*

şi a instruirii, organizate, planificate, realizate şi dezvoltate în contextul sistemului şi al procesului de învăţământ. Implică: 1) *o metodologie specifică de tip disciplinar* (proprie ştiinţelor pedagogice), dar şi *interdisciplinar*, situată la linia de intersecţie între *cercetarea*: fundamentală-operaţională; normativă-interpretativă; teoretică-experimentală; filozofică-bazată pe acţiune; retrospectivă/istorică-prospectivă [2, pp. 248-249]; 2) *o normativitate specifică,* angajată la nivelul unor etape de parcurs cu valoare de *principii de organizare* valabile în cadrul oricărui tip de cercetare: *formularea problemei* supuse *cercetării*; *planificarea* cercetării; *realizarea* cercetării; *finalizarea* cercetării; 3) *o abordare creativă superioară*, demonstrată prin *proiecte inovatoare* necesare la nivel de *sistem* (modele strategice de cercetare fundamentală, de reconstrucţie a finalităţilor, de planificare curriculară, de evaluare globală etc.) şi de *proces* (modele de cercetare operaţională, de proiectare a produselor curriculare, de perfecţionare a metodologiei didactice, de abordare interdisciplinară a unor probleme ale practicii şcolare şi extraşcolare etc.); 4) *o direcţie de dezvoltare a ştiinţelor pedagogice* (fundamentale-aplicate; construite intradisciplinar şi interdisciplinar); 5) *o direcţie de rezolvare a problemelor esenţiale* cu care se confruntă educaţia în societatea modernă şi postmodernă: democratizarea învăţământului, eşecul şcolar, managementul resurselor pedagogice, proiectarea şi realizarea reformelor şcolare, proiectarea *curriculară* (la toate nivelurile procesului de învăţământ), formarea iniţială şi continuă a profesorilor; evaluarea calităţii educaţiei (la nivel de sistem şi de proces), informatizarea învăţământului etc. [6, pp. 26, 27].

MODELE DE CERCETARE PEDAGOGICĂ

Teoria şi practica educaţiei au impus mai multe *modele fundamentale de cercetare*, pe care le prezentăm din trei perspective distincte, dar complementare:

I) *Perspectiva antropologiei culturale* (specifică „acestei zone antropo-culturale", reprezentată de educaţie): 1) *Modelul managerial centrat pe decizie,* bazat pe „trei operaţii intelectual-pragmatice": identificarea problemei care solicită o soluţie; abordarea problemei şi avansarea unor soluţii posibile; alegerea soluţiei optime „nu de către cercetători, ci de către factorii de decizie", cu argumente multiple (nu doar epistemice, ci şi economice, politice, comunitare); 2) *Modelul epistemologic centrat pe cunoaştere,* bazat pe continuitatea metodologică angajată în construcţia strategiei optime între teorie, metodologie (teorie aplicată) şi aplicaţie în situaţii concrete; 3) *Modelul participativ centrat pe sensibilizare generală,* bazat pe implicarea periodică a celor interesaţi la nivelul sistemului şi al procesului de învăţământ (factori de decizie, beneficiari, actorii educaţiei, reprezentanţi ai comunităţii locale); 4) *Modelul social centrat pe interacţiune generală*, bazat pe relaţiile dintre partenerii sociali (manageri şcolari, actorii educaţiei, cercetători, reprezentanţi ai comunităţii educaţionale naţionale, teritoriale, locale etc.), pe iniţiativele acestora asumate pentru îmbunătăţirea şi perfecţionarea calităţii educaţiei [9, p. 18].

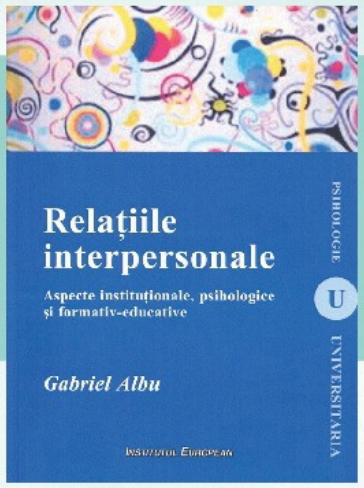
II) *Perspectiva componentelor majore ale proiectului de cercetare*: 1) *Modelul bazat pe ameliorarea problemei cercetării,* centrat pe „identificarea – corectă, optimă – a obiectului cercetării" la nivelul realităţii pedagogice şi al teoriei pedagogice; 2) *Modelul bazat pe ameliorarea teoriei,* centrat pe: confirmarea/respingerea opţiunii teoretice iniţiale; asigurarea *teoriei* în funcţie de capacitatea acesteia de a genera „un număr cît mai mare de implicaţii observabile"; susţinerea „teoriilor formulate precis şi care fac predicţii bine definite"; 3) *Modelul bazat pe îmbunătăţirea calităţii datelor/informaţiilor cantitative şi calitative,* centrat pe: înregistrarea etapelor parcurse în procesul de generare a datelor; colectarea datelor care confirmă teoria printr-un „număr cît mai mare de implicaţii observabile"; *validitatea* instrumentelor de măsură utilizate; *fidelitatea* metodelor de colectare a datelor; 4) *Modelul bazat pe îmbunătăţirea modului de utilizare a datelor existente,* centrat pe: a) idei preluate din analiza statistică; b) „folosirea *eficientă* a datelor, care presupune *maximizarea* informaţiei utilizate pentru inferenţa cauzală sau descriptivă" [5, pp. 27-40].

III) *Perspectiva rolului strategic al cercetării pedagogice în schimbarea socială*: 1) *Modelul bazat pe cercetare pedagogică adaptată la cerinţele sociale* multiplicate în timp; 2) *Modelul bazat pe cercetarea critică*, „orientată prioritar în direcţia dezvoltării cunoaşterii în domeniul ştiinţelor educaţiei pe fondul respectării comenzilor sociale, dar şi al devansării acestora într-un spaţiu al inovaţiei pedagogice necesar în plan teoretic, dar şi practic, epistemologic, dar şi politic" [1, p. 240].

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:

1. Cristea S. Studii de pedagogie generală. Ediţia a II-a. Bucureşti: EDP, 2009.
2. De Landsheere G. Dictionnaire de l'evaluation et de recherche en education. Paris: Presses Universitaires de France, 1992.
3. Dictionnaire actuel de l'education (dir. edit. R. Legendre). Montreal: Guerin, 2005.
4. Garrido J. Fundamente ale educaţiei comparate. Bucureşti: EDP, 1995.
5. King G., Keohane R., Verba S. Fundamentele cercetării sociale. Iaşi: Polirom, 2000.
6. Mialaret G. Pedagogie generale. Paris: Presses Universitaires de France, 1991.
7. Papuc L. Cercetarea pedagogică – îndrumar pentru realizarea tezelor de an şi de diplomă. Chişinău: UPSC *I.Creangă*, 1996.
8. Patraşcu D., Patraşcu, L., Mocrac A. Metodologia cercetării şi creativităţii psihopedagogice. Chişinău: Ştiinţa, 2003.
9. Popa N., Antonesei L. (coord.), Labăr A. Ghid pentru cercetarea educaţiei. Iaşi: Polirom, 2000.

Aşteptăm articolele dumneavoastră, care nu trebuie să depăşească 5 pagini, dactilografiate la 1,5 rînduri. Redacţia nu recenzează şi nu restituie materialele nepublicate. Responsabilitatea pentru corectitudinea şi veridicitatea conţinutului materialelor prezentate revine semnatarilor. Punctul de vedere al autorilor nu coincide neapărat cu cel al redacţiei.



Un nou prilej de bucurie profesională: cartea lui Gabriel Albu

Relaţiile interpersonale.
Aspecte instituţionale, psihologice şi formativ-educative

La finele anului trecut, la Institutul European de la Iaşi, în seria *Psihologie*, a apărut un volum deosebit, semnat de prolificul şi talentatul profesor universitar ploieştean Gabriel Albu.

În Introducere, autorul afirmă, pe bună dreptate, că „universul relaţiilor interumane este unul pe cît de vast, pe atît de miraculos şi captivant… Că ne-o dorim sau nu, viaţa noastră este o reţea de relaţii – simultane şi succesive – interpersonale. Acestea ne-au încurajat şi descurajat, ne-au proiectat în fruntea comunităţii sau ne-au acoperit cu pulberea mediocrităţii şi – în timp – cu cea a uitării" (p. 9). În aceeaşi ordine de idei, cu implicare afectivă, aşa cum ne-a obişnuit deja distinsul profesor prin cărţile semnate, se susţine axiomatic că „individul nu este şi nici nu-şi poate fi suficient sieşi. El există în şi prin relaţiile lui. Ceilalţi îi sînt egali, iar relaţiile constituie mediul de a se dărui pe sine. Cu cît relaţiile sale interpersonale sînt mai sănătoase, cu atît viaţa lui psihică şi socială este mai echilibrată, mai productivă" (p. 10).

Descoperim contribuţii etice, dar şi estetice relevante, prin tipurile de frumuseţe invocate de dl Albu: frumuseţea fizică/exterioară/trupească, frumuseţea caracterial-comportamental-individuală, dar şi frumuseţea relaţiilor interpersonale, pentru întreţinerea cărora este nevoie de înţelegerea reciprocă, de înţelepciunea potrivit căreia egoismul, orgoliul, mîndria (aduse în prim plan) erodează – mai devreme sau mai tîrziu – relaţia interpersonală, de sentimente paşnice, limpezi, clare; lărgime şi profunzime sufletească, acceptare de sine, timp dăruit/oferit partenerului etc. (pp. 16-17).

Cele 6 capitole ale lucrării abordează de o manieră profund filozofică următoarele aspecte tematice: instituţii şi relaţii interpersonale, temeiuri psihologice ale relaţiilor interpersonale, tipuri şi modalităţi de relaţionare umană, relaţiile conflictuale, relaţiile competitive/concurenţiale şi relaţiile de cooperare/colaborare, relaţiile interumane şi stările afective.

Cultura organizaţională şi climatul instituţional depind, în mare măsură, de relaţiile care se stabilesc între membrii colectivului pe orizontală, pe de o parte, şi între aceştia şi conducere, pe de altă parte. Tipologia culturilor din instituţii este analizată din perspectiva mai multor autori, demonstrîndu-se în final că nu există o cultură organizaţională pură, delimitări distincte, totuşi, un tip sau altul predomină şi imprimă un specific relaţiilor interpersonale. Climatul unei organizaţii, tratat ca forţă şi coeziune internă a acesteia, dar şi în calitate de combinare dinamică a motivaţiei, a leadershipului, comunicării, deciziei, scopului şi controlului, se impun cîteva tipuri: climatul autocratic explorator, climatul autocratic binevoitor, climatul democratic consultativ, climatul democratic participativ, climatul deschis, angajat, neangajat, închis.

Temeiurile psihologice ale relaţiilor interpersonale prezentate se axează pe nevoi/trebuinţe fundamentale: de afiliere, de siguranţă/securitate, de recunoaştere, de aprobare socială, de (auto)actualizare, de apreciere pozitivă, de preţuire – toate ajutîndu-ne, după cum susţine autorul, să fim sănătoşi, să ne menţinem echilibrul interior, să acţionăm, să sperăm, să aspirăm, să credem.

Din multitudinea de tipuri şi modalităţi de relaţionare umană, dl Gabriel Albu parcurge în mod analitic relaţiile formale şi cele informale, relaţiile orizontale şi verticale, relaţiile comunicative, interperceptive şi simpatetice, relaţiile cu sine, cu copiii, cu părinţii cu divinitatea, relaţiile intime etc.

În capitolul dedicat relaţiilor conflictuale autorul concluzionează, în mod justificat, că acestea oricînd pot apărea în viaţă şi, implicit, în relaţiile noastre, „esenţial este ca să nu ne degradeze modul înţelept de a ne construi pe noi înşine, de a iniţia, dezvolta şi întreţine raporturi interpersonale, să nu ne compromită afirmarea de sine şi coexistenţa cu acei asemenea nouă, întru raţiune şi sensibilitate" (p. 146). Cel mai mare spaţiu din cuprinsul cărţii este ocupat de reflecţii profunde relative la contextul afectiv al relaţiilor interumane, care generează energii, intersecţii, confruntări, deschideri sau închideri, lansări sau retrageri, entuziasme sau dezamăgiri.

În concluzie, autorul semnalează în deplină cunoştinţă de cauză că „într-o societate axată pe rapiditate, pe performanţă, pe randament, pe pragmatism, pe hiperconcurenţă, pe hiperconsum, pe hiperindividualism, pe hipertehnologizare, în acelaşi timp, cu tendinţe globalizatoare şi interculturale, relaţiile umane se află în faţa unei mari răscruci: ele pot urma calea unor extinderi spectaculoase, fie calea unor degradări constante. Autorul finalizează că „vom fi şi vom rămîne oameni atîta timp cît vom putea opune rezistenţă nepăsării faţă de celălalt, semenul nostru. El merită acelaşi interes pe care ni-l acordăm nouă înşine, în orice loc şi în orice moment" (p. 316).

În final, nu putem decît să ne exprimăm admiraţia faţă de abordarea problematizatoare, deschisă a multiplelor aspecte pe care le implică relaţiile interpersonale în viziunea dlui profesor Albu şi să ne raliem la ideile expuse pe marginea calităţii stărilor noastre sufleteşti, a împlinirii vieţii noastre, a sentimentului existenţei ca fiinţă omenească în dependenţă totală de bunăstarea relaţiilor cu celălalt; de aici şi argumentul forte întru preocuparea profundă de aspectele/efectele psihologice şi educativ-formative ale acestora.

Consemnare, cu aleasă preţuire,
dr. hab. Viorica GORAŞ-POSTICĂ

2014

Didactica Pro... ©
REVISTĂ DE TEORIE ŞI PRACTICĂ EDUCAŢIONALĂ

Stimaţi manageri, profesori, educatori, părinţi, elevi şi toţi cei interesaţi de domeniul educaţional!

Campania de abonare la revista de teorie şi practică educaţională *DIDACTICA PRO...* continuă. Abonamentele pot fi perfectate la oficiile distribuitorilor de presă:

- POŞTA MOLDOVEI (indice 31546)
- MOLDPRESA (indice 31706)
- PRESS INFORM-CURIER
- USP-Presa

Principalele subiecte abordate în paginile revistei vor fi: normativitatea în educaţie, noile paradigme ale educaţiei, competenţa de comunicare în limbi străine, educaţie pentru responsabilizare socială, educaţie pentru un mod sănătos de viaţă etc.

Vă mulţumim că sînteţi alături de noi!